

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un scénario d'apprentissage visant l'amélioration des compétences  
en lecture des élèves de première année du premier cycle du secondaire à  
l'éducation des adultes

par

Mélanie Gagnon

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation (M. Éd.)

Maitrise en enseignement au secondaire,

Cheminement qualifiant, profil français, langue d'enseignement

Aout 2018

© Mélanie Gagnon, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un scénario d'apprentissage visant l'amélioration des compétences  
en lecture des élèves de première année du premier cycle du secondaire à  
l'éducation des adultes

Mélanie Gagnon

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Carine Villemagne

Directrice de recherche

Pascale Nootens

Coévaluatrice

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Pour notre essai, nous nous sommes intéressée aux façons d'améliorer les compétences en lecture des élèves de première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes. En effet, au Québec, plusieurs millions de personnes adultes ne sont pas fonctionnelles en lecture. La faible scolarisation est une cause du faible niveau de littératie. Les difficultés en lecture ont des répercussions dans l'apprentissage des autres matières scolaires en plus de nuire aux personnes dans leur vie de tous les jours. Il est donc important de trouver des solutions pour améliorer les compétences en lecture. De plus, avec la réforme éducative dont l'implantation est en cours de finalisation au secteur scolaire de l'éducation des adultes, il apparaît que les pratiques pédagogiques seront incitées à évoluer en fonction d'une approche socioconstructiviste qui est à la base de cette réforme. En cohérence avec cette dernière et la discipline du français que nous enseignons, nous avons souhaité créer un scénario d'apprentissage qui devrait aider les élèves à améliorer leurs compétences en lecture. Après avoir analysé différentes possibilités éducatives pour améliorer ces compétences en lecture, nous avons retenu l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*, car ils ont fait leurs preuves et sont des approches très complètes en soi qui peuvent être reprises à l'éducation des adultes. La conception du scénario est donc au cœur de notre méthodologie de recherche. Nous avons tenu un journal de bord tout au long de la conception pour noter entre autres les réflexions, les difficultés rencontrées, les décisions prises. Ces notes constituent des données de recherche qui, une fois analysées, nous ont permis d'obtenir des résultats. L'analyse des données s'est aussi appuyée sur l'examen de la correspondance de notre scénario d'apprentissage au cadre de référence de l'essai et sur les données recueillies lors d'un groupe de discussion qui a été organisé pour permettre d'obtenir le point de vue critique d'enseignants de l'éducation des adultes relativement au scénario développé. Ce groupe de discussion a eu lieu dans une perspective d'amélioration du scénario

d'apprentissage. Nous avons, par la suite, modifié notre scénario en fonction des commentaires et de la rétroaction reçus. En bref, notre scénario d'apprentissage permet de répondre à notre objectif principal qui est de proposer un scénario d'apprentissage optimal qui vise l'amélioration des compétences en lecture des élèves présents dans les cours de français en première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes. Notre recherche permet ainsi de rendre accessible, pour l'éducation des adultes, l'utilisation de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship* dans les pratiques enseignantes.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>11</b>
<b>PREMIER CHAPITRE .....</b>	<b>13</b>
<b>PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>13</b>
<b>1. LA PRÉSENTATION DU CONTEXTE .....</b>	<b>13</b>
1.1 Quelques repères historiques de l'éducation des adultes.....	13
1.2 La nouvelle réalité de l'éducation des adultes .....	14
1.3 Les caractéristiques des élèves de la formation de base commune .....	19
1.4 Les difficultés en français.....	22
1.5 Les conséquences des difficultés en français.....	23
1.6 Le problème du développement des compétences en lecture .....	24
1.7 Le contexte professionnel de la recherche.....	26
<b>2. LA RECENSION DES ÉCRITS.....</b>	<b>29</b>
2.1 Les habiletés cognitives de la lecture .....	29
2.2 Le modèle de compréhension en lecture .....	30
2.3 Le plaisir de lire et la motivation à la lecture.....	30
2.4 Les propositions éducatives pour améliorer les compétences en lecture.....	31
<b>3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....</b>	<b>32</b>
<b>DEUXIÈME CHAPITRE .....</b>	<b>33</b>
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>33</b>
<b>1. LA PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE LA</b>	
<b>1<sup>RE</sup> ANNÉE DU 1<sup>ER</sup> CYCLE DU SECONDAIRE .....</b>	<b>33</b>
<b>2. LES THÉORIES, MODÈLES ET APPROCHES RECENSÉS POUR</b>	
<b>FAVORISER LES COMPÉTENCES EN LECTURE.....</b>	<b>35</b>
2.1 Le carnet de lecture .....	36
2.2 La pédagogie de la réponse.....	37
2.3 Les interventions avant, pendant et après la lecture .....	38
2.4 L'enseignement explicite.....	39
2.5 L'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> .....	44
2.6 Regard sur les propositions améliorant la lecture des apprenants.....	50
<b>3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>54</b>
<b>TROISIÈME CHAPITRE .....</b>	<b>55</b>
<b>MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>55</b>
<b>1. LE CHOIX D'UN DEVIS MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>55</b>
2.1 La conception du scénario d'apprentissage .....	56
2.2 La validation du prototype du scénario d'apprentissage .....	56
2.3 L'amélioration du scénario d'apprentissage .....	57
<b>3. LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES.....</b>	<b>57</b>

3.1	Le journal de bord de la chercheure .....	57
3.2	L'analyse documentaire.....	57
3.3	Le groupe de discussion .....	58
4.	<b>L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES .....</b>	<b>60</b>
5.	<b>CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....</b>	<b>60</b>
6.	<b>LE CALENDRIER DE RÉALISATION DE L'ESSAI.....</b>	<b>61</b>
<b>QUATRIÈME CHAPITRE .....</b>		<b>63</b>
<b>LES RÉSULTATS DE RECHERCHE .....</b>		<b>63</b>
1.	<b>LA DESCRIPTION DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>63</b>
1.1	La conception du scénario d'apprentissage et les justifications.....	68
1.2	L'intégration de l'enseignement explicite .....	71
1.3	L'intégration de l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> .....	73
2.	<b>LA VALIDATION PAR LES EXPERTS DU PROTOTYPE DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>75</b>
2.1	La présentation des participantes .....	75
2.2	Les points forts soulignés .....	76
2.3	Les points à améliorer .....	79
3.	<b>L'AMÉLIORATION DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>82</b>
3.1	Les modifications apportées .....	83
3.2	Les points à améliorer non retenus.....	84
<b>CINQUIÈME CHAPITRE .....</b>		<b>87</b>
<b>LA DISCUSSION.....</b>		<b>87</b>
1.	<b>L'ATTEINTE DES OBJECTIFS .....</b>	<b>87</b>
2.	<b>LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>88</b>
3.	<b>L'ÉVALUATION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES ..</b>	<b>88</b>
3.1	Le journal de bord .....	89
3.2	L'analyse documentaire.....	89
3.3	Le groupe de discussion .....	90
4.	<b>LA SYNTHÈSE.....</b>	<b>90</b>
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>93</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>		<b>96</b>
<b>ANNEXE A – INVITATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>		<b>106</b>
<b>ANNEXE B – GUIDE DE DISCUSSION .....</b>		<b>110</b>
<b>ANNEXE C – PROTOTYPE DU GUIDE DE L'ENSEIGNANT .....</b>		<b>114</b>
<b>ANNEXE D – PROTOYTPPE DU CAHIER DE L'ÉLÈVE.....</b>		<b>154</b>

<b>ANNEXE E – PROTOYYPE DU CORRIGÉ .....</b>	<b>189</b>
<b>ANNEXE F – GUIDE DE L’ENSEIGNANT .....</b>	<b>225</b>
<b>ANNEXE G – CAHIER DE L’ÉLÈVE .....</b>	<b>267</b>
<b>ANNEXE H - CORRIGÉ.....</b>	<b>301</b>

## LISTE DES ACRONYMES

<b>FBC</b>	Formation de base commune
<b>FBD</b>	Formation de base diversifiée
<b>FGA</b>	Formation générale des adultes
<b>RA</b>	<i>Reading Apprenticeship</i>
<b>SDL</b>	Stratégies de lecture
<b>SEF</b>	Service d'entrée en formation



*À Maxime et Laurélie,  
mes ancres*

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Carine Villemagne, qui a su me guider tout au long de cette recherche. Ses commentaires, ses conseils et son écoute ont calmé mes angoisses. Son expertise en formation générale des adultes a été d'une grande aide pour mener à bien ce projet.

Un merci particulier à Carl Beaudoin qui a accepté de relire mon travail. Ses commentaires pertinents m'ont permis d'améliorer la rédaction de cet essai.

Je remercie également l'équipe de direction du centre La Relance, Luc Martin et Stéphanie Tremblay, qui ont répondu à mes questions et m'ont permis de tenir le groupe de discussion au centre.

Un grand merci à mes collègues de travail volontaires, qui ont accepté de participer au groupe de discussion et qui m'ont partagé, avec générosité, leurs expériences. Leurs excellents commentaires et leur pertinente rétroaction sur le prototype de mon scénario d'apprentissage m'ont été très utiles.

D'un point de vue plus personnel, je remercie mon mari, Maxime, qui a su s'adapter à mon horaire et me soutenir pendant ce parcours qui n'a pas été de tout repos. Je souligne aussi l'apport de ma petite Laurélie, qui n'a pas conscience de tous les efforts que j'ai mis dans ce travail, ses sourires ont été un baume sur mes moments de découragement. Merci à mes parents d'avoir gardé ma fille pour que je puisse me concentrer sur ma rédaction, merci aussi de croire que je peux tout accomplir.

## INTRODUCTION

La recherche en enseignement est d'une grande importance. Elle permet à l'enseignant « de [réguler sa] pratique par la réflexion sur et dans l'action. » (Perrenoud, 1992, p. 344) La recherche est donc une façon pour l'enseignant de se former et de réfléchir aux différents problèmes en éducation. En tentant de trouver des solutions, il innovera en faisant un parallèle entre les théories et la pratique ainsi qu'en intégrant les deux. Il sera d'ailleurs plus enclin à appliquer et rechercher des solutions, car il sera conscient des retombées de ces dernières. C'est dans cet objectif que nous menons à bien cette recherche.

Ce projet de recherche prend sa source dans les observations que nous avons faites dans le cadre de nos divers contrats en enseignement du français, langue d'enseignement, à l'éducation des adultes. Nous avons remarqué un faible intérêt pour les cours de français. Plus particulièrement, nous avons constaté que les élèves de première année du premier cycle du secondaire, laissés seuls avec leur cahier d'apprentissage (enseignement individualisé) (Villemagne, Beaudoin, Daniel, Correa Molina et Myre-Bisaillon, 2014), n'avancent pas aussi rapidement que ce qui est attendu d'eux (Villemagne, Daniel, Correa Molina, Beaudoin, Béland et Myre-Bisaillon, 2016). Les causes peuvent être nombreuses. En nous penchant sur l'éducation des adultes et plus précisément sur la formation de base commune, nous avons compris que les difficultés en lecture sont une des causes probables étant donné le passé scolaire difficile de la plupart des élèves (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Il appartient aux enseignants d'aider ces élèves à améliorer leurs compétences en lecture en créant des projets innovants alternatifs aux modes d'apprentissage traditionnels qui n'ont pas été efficaces pour des élèves en difficulté de lecture à l'éducation des adultes. Le but de notre recherche est donc de proposer un scénario d'apprentissage optimal qui vise l'amélioration des compétences en lecture des élèves. Cela représente un défi, car nous devons sortir de l'enseignement individualisé qui fait foi à l'éducation des adultes (TRÉAQ,

1992), c'est donc dire qu'il faut envisager de modifier en partie nos pratiques. Ainsi, cette recherche est importante pour tester des moyens concrets pour aider les élèves à améliorer leurs compétences en lecture.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique de notre projet de recherche. Nous abordons la formation générale aux adultes dans les commissions scolaires du Québec puis nous cernons le problème de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous exposons le cadre de référence en traitant des différents moyens d'améliorer les compétences en lecture, mais plus particulièrement de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship* ; nous formulons alors nos objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, nous exposons la méthodologie de la recherche qui est mise en œuvre. Réalisant une recherche de développement d'objet pédagogique (Harvey et Loisel, 2009), notre conception et validation du prototype du scénario d'apprentissage développé font appel à des stratégies de collecte de données qui sont le groupe de discussion ainsi que le journal de bord. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats en faisant la description du prototype du scénario d'apprentissage et en justifiant nos choix. Nous décrivons aussi la validation par les experts et l'amélioration subséquente du scénario. Dans le cinquième chapitre, nous expliquons que nous avons atteint nos objectifs tout en abordant les limites de la recherche et l'évaluation des méthodes de collecte de données.

## **PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre présente la problématique de notre projet de recherche. Il comprend la présentation du contexte et du problème général, c'est-à-dire, entre autres, l'éducation aux adultes, les caractéristiques des élèves de la formation de base commune, les difficultés en français, ainsi que le problème du développement des compétences en lecture. Il inclut aussi la recension des écrits et la question générale de recherche.

### **1. LA PRÉSENTATION DU CONTEXTE**

Cette première section dépeint le contexte de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires au Québec. Elle présente l'historique de la formation générale des adultes, la nouvelle réalité de ce secteur de l'éducation, les caractéristiques des élèves de la formation de base commune, les difficultés rencontrées en français et les conséquences de ces difficultés.

#### **1.1 Quelques repères historiques de l'éducation des adultes**

La formation générale des adultes (FGA) et son enseignement individualisé ont vu le jour au Québec en 1967 (Gouvernement du Québec, 2016a). À la fin des années 1960 et au cours des années 1970, il y a eu une refonte de l'éducation des adultes (TRÉAQ, 1992). Le but était d'offrir des services adaptés davantage aux besoins des adultes en formation puisque, jusqu'à maintenant, les classes s'apparentaient au modèle du secteur des jeunes, c'est-à-dire des entrées et sorties fixes, des durées prédéterminées, des périodes d'examen, etc. (*Ibid.*). L'enseignement individualisé est apparu comme une solution pour que la pédagogie soit adaptée aux besoins individuels des adultes, donc à l'hétérogénéité

des apprenants, et son application a été adoptée majoritairement à l'ensemble des centres d'éducation des adultes (*Ibid.*).

Lorsqu'il a été mis en place, l'enseignement individualisé avait pour objectifs de rendre la formation accessible à tous, de favoriser la responsabilisation des adultes relativement à leur scolarité, d'établir des profils individualisés en lien avec le projet de formation et de valoriser les adultes (*Ibid.*). Les adultes devaient être en mesure de choisir entre divers moyens d'apprentissage (*Ibid.*). Le rôle de l'enseignant était celui d'une personne-ressource qui guidait les adultes dans leurs choix et qui les aidait dans leur apprentissage et dans l'atteinte de leurs objectifs en les faisant réfléchir à leur façon d'apprendre (*Ibid.*). Ce type d'enseignement devait se faire dans le cadre d'un programme par objectifs (*Ibid.*). Selon ce qui avait été établi, les valeurs de l'enseignement individualisé étaient l'autonomie des élèves, leur valorisation, le fait de pouvoir aller à leur rythme, la création d'un sentiment d'appartenance au centre, etc. (*Ibid.*). Ces valeurs ont évolué au fil du temps pour se centrer sur les objectifs scolaires à cause de contraintes financières du ministère, comme la réduction des sommes allouées pour le perfectionnement des enseignants, la façon de financer les commissions scolaires ou la conception de matériel pédagogique sous forme papier-crayon uniquement (*Ibid.*). Ces contraintes ont figé le modèle qui n'a jamais pu s'adapter aux valeurs véhiculées et qui s'est davantage concentré sur les contenus scolaires (*Ibid.*). De plus, « le formateur est devenu [...] un spécialiste qui donne de la formation à un individu à la fois, plutôt qu'à un groupe, mais qui n'est pas le spécialiste de la démarche d'apprentissage auquel on s'attendait. » (*Ibid.*, p. 56)

## **1.2 La nouvelle réalité de l'éducation des adultes**

Le visage de l'éducation des adultes a changé au cours des dernières années. Un des changements est l'âge des élèves dont la moyenne d'âge était

auparavant plus élevée qu'aujourd'hui. Maintenant, la clientèle a majoritairement entre 16 et 24 ans (Baril et Bourdon, 2014 ; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011 ; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Ces apprenants ont de grandes difficultés scolaires à surmonter, leurs parcours scolaires ont été marqués par plusieurs échecs et des retards scolaires, quand ce ne sont pas des troubles d'apprentissage (diagnostiqués ou non) avec lesquels ils doivent composer. Ils ont également un profil psychosocial semblable : selon une étude menée par Dumont et Rousseau (2016), les 16-24 ans ressentent un niveau moyen de stress au quotidien. Ils conjuguent plusieurs problèmes : des défis d'apprentissage à l'école, des problèmes à la maison et même dans leurs loisirs puisqu'ils n'ont pas suffisamment d'argent pour ces derniers ou parce qu'ils ont des difficultés à commencer une activité, etc. Ils sont moyennement optimistes, ils obtiennent des scores moyens pour leur capacité de résolution de problème, ils utilisent des stratégies non productives pour affronter les difficultés, ils ont une perception de soi moyenne et ils ont une estime de soi de moyenne à élevée. De plus, c'est désormais un élève sur cinq qui passe par la FGA pour obtenir un premier diplôme (Villemagne, 2007 ; Baril et Bourdon, 2014). Qui plus est, la plupart d'entre eux arrivent directement du secteur des jeunes où ils ont vécu un parcours scolaire rempli d'échecs et de difficultés (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). En 2002, dans le but de favoriser l'éducation des adultes, le gouvernement du Québec s'était doté d'une Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) et d'un Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b). Ainsi, l'éducation des adultes offre désormais dix services à la population qui seront présentés ultérieurement. Les plus fréquentés sont la formation de base commune, qui inclut l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire, et la formation de base diversifiée, c'est-à-dire le deuxième cycle du secondaire. Et pour ces deux services, l'implantation de la réforme éducative et des nouveaux programmes

correspondants est obligatoire pour la formation de base commune depuis le 30 juin 2017 et pour la formation de base diversifiée depuis le 30 juin 2018.

### *1.2.1 La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et le Plan d'action*

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue favorise « l'apprentissage tout au long de la vie. » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 2) Elle s'est fixé quatre orientations : « assurer une formation de base aux adultes ; maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes ; valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle ; lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance. » (*Ibid.*, p. 6)

La première orientation vise à permettre à tous de développer « les compétences essentielles à l'intégration sociale et économique » (*Ibid.*, p. 8) pour éviter l'exclusion sociale et permettre un accès au marché du travail (*Ibid.*). C'est donc dire que, selon le gouvernement, tous les Québécois devraient au minimum posséder un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles (*Ibid.*). Selon la Politique, la formation de base devrait rendre une personne apte :

- à comprendre et à utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la collectivité afin de parvenir à ses objectifs et d'étendre ses connaissances et ses capacités ;
- à communiquer efficacement avec ses pairs et la collectivité ;
- à utiliser les technologies de l'information et de la communication tant en formation que dans ses loisirs et ses démarches de différents ordres ;
- à participer de façon active au développement de la société par l'exercice de tous ses rôles de citoyenne et de citoyen. (*Ibid.*, p. 10)

Pour ce faire, le gouvernement a mis en place un plan d'action qui vise à « accroître l'accès à la formation de base ; susciter l'expression de la demande de formation ; diminuer de façon significative le taux d'analphabétisme au Québec »



(Gouvernement du Québec, 2002b, p. 5). Diverses mesures ont été adoptées pour atteindre ces objectifs.

La deuxième orientation vise davantage la formation continue. Il est important d'offrir des formations selon les besoins de la société (Gouvernement du Québec, 2002a). Il faut aussi favoriser et valoriser la formation continue dans le but de faire progresser les adultes, la société et l'économie (*Ibid.*). Le plan d'action va dans ce sens en ayant pour but, entre autres, de conscientiser les donneurs d'emploi et les employés à demander des formations selon leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2002b).

La troisième orientation reconnaît que les adultes peuvent se faire reconnaître officiellement des compétences s'ils les ont acquises dans le système scolaire où ailleurs (Gouvernement du Québec, 2002a) et ne doivent pas avoir à refaire des compétences déjà évaluées et sanctionnées (*Ibid.*). Le plan d'action a pour objectif principal de « mettre en place un ensemble diversifié de moyens structurants pour assurer l'accès à des services de reconnaissances des acquis et des compétences dans chaque région du Québec. » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 26)

Enfin, la quatrième orientation privilégie les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans le but d'aider les adultes dans leur projet d'études ou de perfectionnement, la formation à distance et en ligne et « la reconnaissance des organismes d'action communautaire autonome » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 31) pour que les adultes puissent « apprendre dans l'action et par la voie de l'engagement social » (*Ibid.*, p. 31). L'orientation aborde aussi la question du financement public. Le plan d'action sensibilise à l'importance du partage des responsabilités financières liées à la formation par la

mise en place de mesures comme « le compte individuel de formation » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 36).

### *1.2.2 Les services offerts à la Formation générale des adultes*

À l'éducation des adultes, il existe deux régimes pédagogiques : la formation générale et la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2005a). Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrons sur la formation générale des adultes (FGA). Cette dernière compte les services de formation, d'éducation populaire et ceux complémentaires, comme les services d'information ou de psychoéducation (Gouvernement du Québec, 2017). Tous ces services ont pour objectif de permettre à l'adulte d'être autonome, de s'insérer dans la société, de travailler, d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles et « de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu » (*Ibid.*, p. 2). Dans le cadre des services de formation, dix services d'enseignement sont offerts : « le soutien pédagogique ; l'alphabétisation ; le présecondaire ; le premier cycle du secondaire ; le second cycle du secondaire ; l'intégration sociale ; l'intégration socioprofessionnelle ; la francisation ; la préparation à la formation professionnelle ; la préparation aux études postsecondaires. » (*Ibid.*, p. 2) Certains de ces services sont regroupés sous les appellations Formation de base commune et Formation de base diversifiée.

#### *1.2.2.1 La formation de base commune.*

La formation de base commune (FBC) englobe plusieurs services, soit l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire. Elle « vise à rehausser les compétences de l'adulte, à accroître son autonomie dans l'exercice de ses rôles sociaux et à favoriser son épanouissement personnel, intellectuel et culturel » (Gouvernement du Québec, 2016a, p. 12). Elle accueille des élèves qui ont moins de neuf ans de scolarité (Gouvernement du Québec, 2007a). Comme l'indique le Gouvernement du Québec, « les programmes de la formation de base commune sont destinés à donner

l'occasion à l'adulte de faire des liens entre ses apprentissages et sa vie quotidienne. C'est pourquoi, mis à part les préalables à la poursuite des études, la [FBC] touche les principaux rôles sociaux » (*Ibid.*, p. 7). La FBC compte treize programmes dans divers domaines d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2016a), principalement les disciplines de bases et quelques cours à option. Malheureusement, un ensemble de cours en lien avec certaines situations de vie des adultes demeurent optionnels et sont peu souvent enseignés.

*1.2.2.2 La formation de base diversifiée.* La formation de base diversifiée (FBD) comprend les services du second cycle du secondaire, de la préparation à la formation professionnelle et de la préparation aux études postsecondaires (*Ibid.*). Il « a pour but de permettre à l'adulte de parfaire sa formation par la maîtrise des connaissances dans les matières de base et dans les matières à option, en vue de lui donner accès au diplôme d'études secondaires, à la formation professionnelle ou à des études postsecondaires » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 3). Les programmes sont similaires à ceux du secteur des jeunes et offrent des cours obligatoires et à option (Gouvernement du Québec, 2016a).

Pour notre part, nous nous intéressons particulièrement à la formation de base commune et à l'enseignement du français puisque nous enseignons cette matière dans notre cadre professionnel. Nous ciblons principalement la compétence à lire « pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 342) du programme de français, langue d'enseignement, de la formation de base commune.

### **1.3 Les caractéristiques des élèves de la formation de base commune**

Les apprenants de la formation de base commune présentent diverses caractéristiques comme la précarité d'emploi et de revenu, les difficultés scolaires,

les mauvaises expériences antérieures dans les études ou la maladie physique ou mentale. Certains apprenants de la FBC ont transité directement du secteur jeune au secteur adulte alors que d'autres ont fait une pause scolaire avant d'entrer à la FGA comme nous le voyons ci-après.

### 1.3.1 *Les apprenants ayant fait une pause scolaire avant la FGA*

Certains apprenants ont fait une pause entre le secteur de l'éducation des jeunes et celui des adultes (Villemagne *et al.*, 2016).

L'arrêt des études en formation initiale est surtout expliqué par des dimensions intrapersonnelles : un manque de motivation, des comportements personnels inadéquats ou encore des difficultés d'apprentissage. Viennent ensuite des aspects interpersonnels : des contextes familiaux marqués par les conflits et la maladie d'un proche ont induit l'arrêt des études. D'importantes difficultés relationnelles avec les enseignants et leurs pairs sont aussi soulignées. Quant aux aspects institutionnels, les adultes dénoncent l'organisation du système éducatif, en particulier le manque de suivi des enseignants et le caractère répétitif et inadéquat des enseignements, compte tenu des besoins qu'ils ressentent. Ainsi, on trouve une perte de sens et d'intérêt par rapport aux études chez plusieurs adultes. (*Ibid.*, p. 10)

Ces adultes se trouvent souvent dépendants de la sécurité du revenu (Gouvernement du Québec, 2002a). « Ces personnes ont connu des problèmes ou des échecs scolaires répétés, elles sont en rupture avec leur milieu familial immédiat et plusieurs doivent assumer précocement des responsabilités parentales. » (*Ibid.*, p. 4) Leur avenir professionnel est souvent incertain (*Ibid.*). Ces adultes vivent donc de l'exclusion sociale et économique (*Ibid.*). Les adultes peu scolarisés ont vécu des difficultés à l'école et ont un mauvais souvenir de leurs années dans le système scolaire (Gouvernement du Québec, 2005a). Certains craignent le retour aux études, car ils « ne souhaitent pas revivre une expérience difficile et ne veulent pas risquer de subir un nouvel échec ; [ils] ont peur de se voir [jugés], [ridiculisés], tant par les autres élèves que par le personnel enseignant »

(*Ibid.*, p. 72). Leur retour aux études s'articule autour d'objectifs personnels et professionnels : ils souhaitent occuper de bons emplois et aider leurs enfants dans leurs apprentissages (Villemagne *et al.*, 2016).

### 1.3.2 Les apprenants transférant directement du secteur jeunes à la FGA

Certains apprenants arrivent directement du secteur jeunes. Ce sont « des adultes ayant un parcours sans interruption [qui] sont globalement plus jeunes et ont connu de plus grandes difficultés scolaires au secteur jeune » (Villemagne *et al.*, 2016, p. 12). Ils ont souvent un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010 ; Villemagne *et al.*, 2016). Ils ont vécu une expérience négative au secondaire (Rousseau *et al.*, 2010). Ils ont trouvé le climat de classe ainsi que le climat de l'école peu propice aux apprentissages (Rousseau *et al.*, 2010 ; Villemagne *et al.*, 2016). Ils ne se sentaient pas soutenus, ils trouvaient qu'ils manquaient d'encadrement (Rousseau *et al.*, 2010). La plupart de ces élèves sont passés par les classes d'adaptation scolaire ou par les parcours de formation axée sur l'emploi (Villemagne *et al.*, 2016). Ils avaient l'impression d'y perdre leur temps (Rousseau *et al.*, 2010). Pour eux, le fait de passer à l'éducation des adultes est une solution pour atteindre leurs objectifs, c'est-à-dire pour obtenir leur diplôme d'études secondaires ou des cours préalables à la formation professionnelle (*Ibid.*). Ils sont conscients que l'obtention du diplôme d'études secondaires leur permettra d'obtenir de meilleurs emplois une fois sur le marché du travail (*Ibid.*) et ils trouvent leur formation initiale insuffisante pour ce dernier (Villemagne *et al.*, 2016). Certains adultes ont été renvoyés de leur école secondaire à cause de troubles de comportement ou ils l'ont quittée avant d'être mis à la porte (*Ibid.*). Certains, en raison de leur retard scolaire, se trouvent trop vieux pour le secondaire (*Ibid.*).

Peu importe leur parcours, les élèves connaissent une situation financière souvent précaire et aussi souvent des problèmes de santé physique ou mentale associés (Villemagne *et al.*, 2016). La majorité d'entre eux souhaitent obtenir leur diplôme d'études secondaires et les autres veulent s'orienter vers un diplôme d'études professionnelles en passant les tests d'équivalence ou en faisant les préalables nécessaires pour entrer dans le programme qu'ils visent (*Ibid.*).

#### **1.4 Les difficultés en français**

À la formation de base commune, il apparaît que les élèves éprouvent des difficultés en français. En fait, les élèves semblent avoir plus de difficulté en français qu'en mathématique (Villemagne *et al.*, 2016). Certaines de ces difficultés sont le résultat de troubles d'apprentissage ou de difficultés d'apprentissage.

Selon les apprenants adultes, les difficultés en français se retrouvent principalement dans les domaines suivants : « la grammaire, la syntaxe, la rédaction, la lecture et la compréhension de texte » (Villemagne, 2014, p. 8). Ils « soutiennent qu'ils ont des difficultés à lire et à comprendre un texte » (Villemagne *et al.*, 2014, p. 85). Certains ont aussi des problèmes pour clarifier leur pensée lorsqu'ils veulent répondre à des questions de compréhension de lecture (*Ibid.*).

Les difficultés en grammaire sont de plusieurs ordres. Selon les enseignants, les règles de grammaire complexes ne sont pas maîtrisées par les apprenants (Villemagne *et al.*, 2014). Pour leur part, les apprenants mentionnent plutôt que leurs difficultés en grammaire sont générales (Villemagne *et al.*, 2016). La syntaxe est aussi une source de problème pour les élèves (Villemagne *et al.*, 2014). Les apprenants comme les enseignants s'entendent pour dire que l'application des règles de grammaire au moment de la rédaction ou de la correction

d'un texte est difficile pour les apprenants (Villemagne *et al.*, 2014 ; Villemagne *et al.*, 2016).

Pour ce qui est des difficultés en rédaction, elles concernent principalement la structuration des idées dans le texte, plus particulièrement le texte argumentatif (Villemagne *et al.*, 2014 ; Villemagne *et al.*, 2016). La correction de texte est aussi une difficulté que rencontrent les adultes (*Ibid.*).

En ce qui a trait aux difficultés en lecture et en compréhension, les apprenants comme les formateurs s'entendent pour mentionner qu'elles sont présentes (*Ibid.*). Il est possible de faire un lien entre le peu de scolarisation et l'analphabétisme (Gouvernement du Québec, 2005a).

Près de neuf adultes canadiens sur 10 ayant moins de 9 ans d'études présentent de faibles compétences en lecture (Statistique Canada, 1996). On peut donc supposer que, parmi les adultes québécois ayant moins de 9 ans d'études, plusieurs – mais pas tous – éprouvent des difficultés en ce qui concerne la lecture ou l'écriture dans divers aspects de leur vie (*Ibid.*, p. 6).

Puisque les élèves de la formation de base commune ont moins de neuf ans de scolarité, nous pouvons établir un parallèle et prétendre que la plupart ont des besoins en littératie.

## **1.5 Les conséquences des difficultés en français**

Le français est d'une très grande importance dans le programme de la FBC et les difficultés rencontrées dans sa pratique peuvent nuire aux autres matières, principalement les difficultés en lecture (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). D'ailleurs, certains adultes « soulèvent que leurs difficultés d'apprentissage et leur faible maîtrise de la langue française deviendraient problématique pour la

résolution de problèmes écrits en mathématique puisqu'ils ne sont pas à même de bien les lire et de les comprendre » (Villemagne *et al.*, 2014, p. 87). En effet, « le problème dépasse la classe de langue et touche la pédagogie, voire le curriculum en entier [...] Tous les enseignants sont concernés par les habiletés en lecture de leurs élèves » (Lebrun, 2004, p. 104-105).

Les difficultés en lecture peuvent même mener au décrochage scolaire (Briquet-Duhaze, Ouellet et Lavoie, 2015). En effet, les élèves qui abandonnent l'école secondaire ont, entre autres, des difficultés scolaires, principalement en lecture et en écriture (Rousseau *et al.*, 2010).

Dans la vie de tous les jours, les adultes qui ont des difficultés en français peuvent être exclus du marché du travail et ont des difficultés à soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2002a). Pour qu'un adulte puisse « se développer, continuer à apprendre et à répondre aux exigences sociales et professionnelles des sociétés modernes » (Gouvernement du Québec, 2005a, p. 4), il doit atteindre les compétences en lecture équivalente à celles de la cinquième secondaire (*Ibid.*).

## **1.6 Le problème du développement des compétences en lecture**

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a pour objectif d'éviter l'exclusion sociale et économique des adultes (Gouvernement du Québec, 2002a). Elle souhaite, entre autres, que les adultes puissent lire et comprendre l'information écrite dans toutes les sphères de leur vie (*Ibid.*). Le plan d'action qui accompagne la politique souhaite diminuer le taux d'analphabétisme (Gouvernement du Québec, 2002b) puisque, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2013), plusieurs millions de Québécois ne seraient pas fonctionnels en raison de leur manque de compétences. On constate que :



2,5 à 2,7 millions [de personnes], selon le domaine mesuré (Bernèche, 2006b, p. 69, tableau complémentaire C21), ont des compétences insuffisantes pour pouvoir fonctionner sans difficulté dans la société québécoise, ce qui représente près de la moitié de la population québécoise de 16 à 65 ans (Bernèche, 2006b, p. 52). (Gouvernement du Québec, 2013, p. 10)

Les élèves de la formation générale aux adultes sont de plus en plus jeunes et présentent des difficultés d'apprentissage et des parcours scolaires semés d'échecs. Les élèves de la formation de base commune, plus précisément, sont souvent passés par les classes d'adaptation scolaire. Ils ont une vision négative de l'école à cause des expériences qu'ils y ont vécues. Qu'ils aient fait, ou non, une pause après leurs études à l'école secondaire, ils vivent de l'exclusion sociale et connaissent souvent la pauvreté. Leur avenir professionnel est peu reluisant s'ils n'entreprennent pas des démarches pour se scolariser davantage. C'est d'ailleurs ce qui les pousse à étudier aux adultes : ils souhaitent avoir de meilleurs emplois. De plus, lorsqu'ils entreprennent leurs études au secteur des adultes, les apprenants de la formation de base commune éprouvent des difficultés en français et plus particulièrement en lecture.

Avec les changements qui se sont opérés au cours des dernières décennies à l'éducation des adultes, principalement avec l'avènement de la réforme et le passage d'un programme par objectifs à un programme par compétences, les pratiques pédagogiques ont évolué. L'enseignement individualisé n'est peut-être plus l'unique solution et le programme de la FBC en français vise à ce que « au moyen d'activités de lecture, d'écriture et de communication orale [...] l'adulte construise des connaissances langagières indispensables à une participation active à la société et à la sauvegarde du français au Québec ». (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 1)

À la lumière de ces informations, nous constatons donc qu'il existe un problème en termes de développement des compétences en lecture. Il semblerait d'ailleurs que si les élèves ne réussissent pas, cela peut être causé par des problèmes de lecture. En effet, « la lecture [est un pilier] de l'apprentissage et de la réussite scolaire, à tous les niveaux de scolarité et dans toutes les disciplines » (Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Donahue, 2010, dans Blaser, 2013, p. 18). Nous sommes donc d'avis qu'il faut améliorer les compétences de lecture des élèves et qu'il est important de se pencher sur ce problème pour trouver des solutions. Même si le problème ne se limite sans doute pas à la FBC ni même à l'éducation des adultes, pour les besoins de cet essai, nous nous centrons sur la première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes, année qui donne le ton et établit les bases pour la suite du parcours secondaire à la FGA.

### **1.7 Le contexte professionnel de la recherche**

Nous enseignons le français du présecondaire à la cinquième secondaire, autant l'ancien programme que le nouveau, au centre d'éducation des adultes La Relance de la Commission scolaire des Hautes-Rivières en Montérégie. Cette Commission scolaire offre des services de formation répartis en trois points de service, c'est-à-dire le centre La Relance de Saint-Jean-sur-Richelieu, celui de Marieville et l'Autre École qui est le fruit d'une collaboration avec le centre Jeunesse emploi des comtés Iberville et Saint-Jean. Chacun des dix services d'enseignement de la FGA est offert par la commission scolaire. La plus grande proportion des élèves sont inscrits à la formation de base commune et diversifiée, c'est-à-dire 88,5 % de la clientèle.

### 1.7.1 *Le projet éducatif et le plan de réussite du centre La Relance*

Le projet éducatif du centre a pour mission : « instruire, socialiser et qualifier notre clientèle adulte dans un milieu de vie stimulant, et ce, pour l'ensemble du territoire de la Commission scolaire des Hautes-Rivières » (Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2014a, p. 1). Pour ce faire, le projet compte deux orientations. La première, « soutenir la persévérance » (*Ibid.*) comprend deux objectifs, soit « favoriser la réussite scolaire de nos élèves [et] développer une offre de service adaptée pour les élèves ayant d'importants retards scolaires » (*Ibid.*). En ce sens, le centre souhaite qu'il y ait moins d'abandons et que tous les élèves reçoivent les services dont ils ont besoin (*Ibid.*). Pour atteindre ces objectifs, le centre a mis en place des moyens comme l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'approche orientante ainsi que des stratégies de lecture, etc. (Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2014b). La deuxième orientation, « maintenir et promouvoir les saines habitudes de vie » (Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2014a, p. 1) compte aussi deux objectifs : « bonifier l'offre d'activités en lien avec les saines habitudes de vie [et] contribuer au développement de la conscience sociale auprès des élèves » (*Ibid.*). Avec ces objectifs, le centre souhaite que les adultes s'adaptent mieux à leur vie et à la société (*Ibid.*). Les moyens mis en place sont de l'ordre du maintien du comité santé, de favoriser le bénévolat, d'organiser des journées thématiques, etc.

### 1.7.2 *Les élèves de la formation de base commune*

Au centre La Relance, les élèves de la formation de base commune peuvent se trouver en classe fermée et en classe ouverte. Nous avons expérimenté les deux modèles. Les classes fermées sont un principe où les élèves restent dans la même classe avec les mêmes collègues, mais les enseignants des diverses disciplines offertes se partagent la classe selon un horaire déterminé. Les élèves restent dans la même classe physique et ont aussi le même groupe. Au centre La

Relance, les classes fermées regroupent généralement des élèves qui sont en formation de base commune en français et en mathématique. Dans les classes ouvertes, les élèves passent une plage horaire avec un enseignant et partagent leur horaire entre les différentes matières inscrites à leur profil. Bien que certains élèves se retrouvent entre eux d'un groupe à l'autre, le même groupe ne se suit pas. Au centre La Relance, ces classes sont majoritairement constituées d'élèves de la formation de base diversifiée. Les élèves de la formation de base commune qui s'y retrouvent sont généralement en deuxième secondaire en français ou en mathématique et en formation de base diversifiée dans l'autre matière.

Dans les classes ouvertes, nous avons constaté que les élèves de la formation de base commune abandonnaient fréquemment. Cette difficulté de rétention ne semble pas limitée à nos classes. En effet, grâce à une discussion avec la direction de notre centre, nous avons appris qu'il y a un plus grand taux d'absentéisme dans les classes ouvertes que dans les classes fermées, soit environ 20 % pour les classes fermées et approximativement 40 % pour les classes ouvertes. Toutefois, dans les deux modèles de classe, nous avons observé un manque d'intérêt pour le français de la part des élèves de la FBC. Ils ne sont pas engagés et ont tendance à laisser le temps passer (Drolet, 2013). Les élèves sont honnêtes et nous mentionnent qu'ils préfèrent les mathématiques. Un bon nombre d'élèves vivent des difficultés sur le plan des apprentissages et ont besoin de plus de temps que ce qui est prescrit par le ministère pour compléter les cours (Villemagne *et al.*, 2016). Les élèves ont parfois de la difficulté à définir leur profil de formation (Villemagne, 2014). Certains n'apprécient pas l'enseignement individualisé puisqu'il les confronte à leurs difficultés; les élèves doivent être autonomes pour avancer seuls en plus de le faire sans interagir avec les autres (Villemagne *et al.*, 2014). Par exemple, si un élève a de la difficulté en lecture, il doit tout de même lire les explications et les consignes, ainsi il est systématiquement confronté à la lecture et ne bénéficie pas de l'appui de ses pairs.

## 2. LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans le but de bien comprendre le problème, nous nous pencherons sur les écrits qui traitent de divers aspects de ce dernier. Notamment, les habiletés cognitives nécessaires à la lecture, le modèle de la compréhension en lecture et le plaisir de lire et la motivation sont abordés puisqu'ils constituent des éléments de notre problème de recherche. Bien que nous ayons repéré des moyens d'améliorer les compétences en lecture, comme l'approche du *Reading Apprenticeship*, l'enseignement explicite des habiletés, le carnet de lecture, la pédagogie de la réponse et les interventions avant, pendant et après la lecture, nous traiterons de ces derniers principalement dans le cadre du deuxième chapitre, soit le cadre de référence puisqu'ils constituent surtout des réponses au problème posé.

### 2.1 Les habiletés cognitives de la lecture

Pour être en mesure d'effectuer une lecture fluide, le lecteur doit posséder un certain nombre d'habiletés cognitives (Desrochers, 2009). Ces habiletés se basent sur la conscience phonologique, la maîtrise de l'alphabet, la lecture orale des mots, le vocabulaire, la grammaire et la compréhension (*Ibid.*). Pour sa part, la TRÉAQFP (2014a) s'inspire du *National Reading Panel* (1997) et mentionne les dimensions qui lui paraissent fondamentales pour l'apprentissage de la lecture. Ces dimensions sont : la conscience phonologique, le principe alphabétique, soit la correspondance graphème-phonème, la fluidité de la lecture orale et la compréhension, le vocabulaire et l'entraînement à la compréhension des textes (TRÉAQFP, 2014a).

## 2.2 Le modèle de compréhension en lecture

Giasson (1995) explique qu'il existe un modèle de compréhension qui intègre le lecteur, le texte et le contexte. Elle mentionne que « les problèmes de lecture se développeront quand une des variables ne joue pas pleinement son rôle dans la situation de lecture pendant une longue période de temps » (Giasson, 1995, p. 75). En réalité, le lecteur crée un sens à sa lecture en utilisant ses structures cognitives et affectives et ses processus, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs, et en se fiant à la structure et au contenu du texte ainsi qu'aux intentions de l'auteur du texte (*Ibid.*). Pour sa part, le contexte fait plutôt référence aux contextes psychologique, social et physique dans lesquels se trouve le lecteur au moment de sa lecture (*Ibid.*).

## 2.3 Le plaisir de lire et la motivation à la lecture

Un certain nombre d'auteurs font référence au plaisir de lire (Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Fayol, 2001 dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012) et à la motivation (Viau, 1999 ; 2006 ; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012 ; WestEd, 2015) pour favoriser la lecture à l'école.

Selon Viau (1999 ; 2006), il existe dix conditions pour qu'une activité de lecture soit motivante, mais quatre sont davantage importantes : « être signifiante, aux yeux de l'élève [...] être diversifiée et s'intégrer aux autres activités [...] être authentique [...] exiger un engagement cognitif de l'élève » (Viau, 2006, p. 27-28). Giasson et Saint-Laurent (1999) mentionnent trois variables interreliées pour la motivation à lire à l'école. Il faut qu'il y ait une bibliothèque en classe contenant un bon nombre de livres adaptés aux élèves, qu'il y ait un temps alloué à la lecture

en classe et que l'enseignant soit engagé dans le processus en partageant ses lectures, en guidant les élèves dans leurs choix, etc. (*Ibid.*) Ainsi, à l'enseignement des adultes, il est important que l'enseignant installe aussi les bases pour favoriser la motivation à lire des élèves.

## **2.4 Les propositions éducatives pour améliorer les compétences en lecture**

Bien qu'il existe des moyens pour améliorer les compétences en lecture, certains sont peu appliqués dans les écoles. En effet, l'approche du « Reading Apprenticeship est encore peu connue des écoles québécoises » (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015, p. 86). Selon le Gouvernement du Québec (2005b), certaines pratiques ne sont pas présentes dans l'enseignement au secondaire comme le fait de parler de ses propres lectures ou de faire la critique des lectures : « Les pratiques observées relèvent d'un style d'enseignement conventionnel, centré sur le questionnement et des approches pédagogiques restreintes et qui portent peu sur l'enseignement de stratégies. » (*Ibid.*, p. 9) L'enseignement de la lecture devrait avoir pour objectifs d'« améliorer la compréhension en lecture des élèves, [de] créer chez eux des habitudes de lecture et des attitudes favorables envers la lecture ainsi [que de] favoriser des compétences d'apprentissage par la lecture » (*Ibid.*, p. 10).

En conclusion, après avoir observé les habiletés cognitives essentielles pour la lecture, le modèle de la compréhension et la motivation à lire et le plaisir de lire, il reste à déterminer ce qui peut être fait concrètement dans les cours de première année du secondaire de la formation de base commune, c'est-à-dire pour améliorer les compétences des élèves en lecture.

### 3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

À la lumière de ce qui a été présenté, il nous semble évident que, même s'ils existent des moyens pour améliorer les compétences en lecture des élèves de la formation de base commune, bien peu sont utilisés dans les classes de français au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes puisque les difficultés continuent de se faire sentir et constituent des obstacles importants à la réussite des élèves de la FGA. Ainsi, notre objectif était de créer des activités d'apprentissages s'inspirant d'approches efficaces recensées dans la littérature scientifique et qui sont simples à s'approprier et à réaliser pour les enseignants afin que les élèves puissent développer leurs habiletés en lecture dans les cours de français en première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes.

Dans le cadre de cette recherche, nous cherchons donc à répondre à la question suivante : « Quelles activités d'apprentissage s'inspirant d'approches efficaces recensées dans la littérature scientifique, pourraient améliorer les compétences en lecture des élèves présents dans les cours de français en première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes ? »

Le chapitre qui suit traitera du programme de français du premier cycle du secondaire, des théories, des modèles et des approches qui peuvent favoriser l'amélioration des compétences en lecture, notamment le carnet de lecture, la pédagogie de la réponse, les interventions avant, pendant et après la lecture, l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*. Nous terminerons par la présentation de nos objectifs de la recherche.



## DEUXIÈME CHAPITRE CADRE DE RÉFÉRENCE

Notre problématique étant établie, nous nous concentrons maintenant sur le cadre de référence qui appuie notre recherche. Nous établissons des liens entre des concepts dans le but de préciser notre objectif général de recherche ainsi que nos objectifs spécifiques. Ce chapitre porte donc sur le programme de français de la première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes et sur les théories et les approches pour améliorer les compétences en lecture, incluant l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*.

### 1. LA PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE LA 1<sup>RE</sup> ANNÉE DU 1<sup>ER</sup> CYCLE DU SECONDAIRE

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le programme de français, langue d'enseignement, de la formation de base commune a pour visée d'aider les élèves à développer des connaissances de la langue française qui puissent leur permettre de s'intégrer à la société (Gouvernement du Québec, 2007b). Pour ce qui est de la lecture au premier cycle du secondaire, les cours visent à permettre aux élèves de lire « aisément différents types de textes et [...] dégager les idées principales » (*Ibid.*, p. 5).

En première année du premier cycle du secondaire, le programme de français, langue d'enseignement, compte deux cours : *FRA-1103-4 Vers une langue partagée* et *FRA-1104-2 Vers de nouveaux horizons*. Le premier cours aborde les situations de vie en lien avec le mieux-être de l'élève et de la collectivité (Gouvernement du Québec, 2007b) et traite des textes courants alors que le deuxième s'inscrit dans la culture québécoise et exploite davantage les œuvres littéraires.

La lecture dans le cours *FRA-1103-4 Vers une langue partagée* concerne des textes courts d'environ sept à huit cents mots (*Ibid.*). Le but de la lecture est d'« obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion » (*Ibid.*, p. 342). Les attentes de fin cours, pour ce qui est de la lecture, sont nombreuses. L'adulte doit être critique face à l'information qu'il lit et se faire une opinion :

comme récepteur, l'adulte lit [...] un message, considère le contexte de communication et tient compte de l'émetteur. En ayant recours à des stratégies variées et appropriées, il dégage les éléments d'information explicites et implicites et saisit le sens du message. Il vérifie la source de l'information lue [...] et en évalue la crédibilité. L'adulte reconnaît le caractère plutôt objectif ou subjectif du message et il est en mesure de réagir aux idées, aux émotions ou aux valeurs transmises. Il fonde son interprétation ou sa réaction sur des extraits ou des exemples pertinents et appuie son opinion ou sa position sur une analyse objective des éléments du message. S'il y a lieu, il note l'information issue de sources différentes et compare les renseignements reçus. (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 344)

Ainsi, le lecteur doit majoritairement être en mesure d'interpréter le message de ce qu'il lit.

La lecture dans le cours *FRA-1104-2 Vers de nouveaux horizons* concerne des textes de neuf cents mots et moins. Ces écrits sont des créations dans lesquelles la langue est belle, diversifiée et de qualité (*Ibid.*). Le but de la lecture est de « découvrir des œuvres et des auteurs québécois » (*Ibid.*, p. 368). Pour leur part, les attentes de fin de cours, en ce qui a trait à la lecture, sont plutôt de l'ordre de la découverte et du plaisir de lire (*Ibid.*).

Comme récepteur, lorsqu'il lit [...] un message, l'adulte considère le contexte de communication et tient compte de l'émetteur. En ayant recours à des stratégies variées et appropriées, il dégage les principaux éléments des textes littéraires (narrateur, personnages, lieux, époque, intrigue), reconnaît l'intention de l'auteur et saisit le sens du message de l'œuvre lue [...] Il distingue l'univers réel de l'univers fictif et

interprète le sens figuré ou évocateur des mots, des expressions ou des images. Il est en mesure de réagir aux idées, aux émotions ou aux valeurs transmises et il fonde son interprétation ou son appréciation sur des critères ou des extraits pertinents. (*Ibid.*, p. 370)

De cette façon, tout comme dans le cours précédent, le lecteur doit interpréter le message qu'il lit.

Dans le programme, diverses stratégies de lecture sont présentées. Ces stratégies concernent la préparation à la lecture ainsi que la reconstruction et l'interprétation du sens (*Ibid.*). Contrairement aux cours d'alphabétisation ou de présecondaire, les stratégies ne font pas partie des savoirs essentiels au premier cycle du secondaire. Elles doivent, toutefois, être utilisées pour bien interpréter le sens des lectures.

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous cherchons à intégrer des approches visant à favoriser les compétences en lecture dans notre enseignement du français en formation de base commune, plus précisément dans le cadre du cours *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée*.

## 2. LES THÉORIES, MODÈLES ET APPROCHES RECENSÉS POUR FAVORISER LES COMPÉTENCES EN LECTURE

Nous présentons cinq propositions visant à améliorer les compétences en lecture, c'est-à-dire le carnet de lecture, la pédagogie de la réponse, les interventions avant, pendant et après la lecture, l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*. Puis, nous revenons sur les propositions pour expliquer celles qui sont adaptées aux élèves de première année du premier cycle à l'éducation des adultes et qui font partie de notre scénario d'apprentissage.

## 2.1 Le carnet de lecture

Le carnet de lecture est une première proposition éducative pour améliorer les compétences en lecture des élèves du primaire (Giasson, 2000) et du secondaire (Forget et Turcotte, 2009). Dans le but de soutenir les élèves dans leurs apprentissages de la lecture, il faut être en mesure d'observer les quatre dimensions de la lecture, soit la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation en lecture (*Ibid.*). Le carnet de lecture devient alors une façon d'observer les compétences en lecture des élèves selon les tâches qui sont demandées (*Ibid.*). Ce carnet est un répertoire de traces que l'élève collige en fonction de ses réflexions personnelles sur les lectures qu'il fait (*Ibid.*). L'enseignant doit faire une planification de « l'élaboration de ce carnet de lecture en fonction des apprentissages à réaliser » (*Ibid.*, p. 71) dans le but d'assurer une progression dans ces apprentissages et de proposer des tâches adéquates (*Ibid.*). Ce carnet reflète aussi l'enseignement des stratégies de lecture puisqu'il est amené à réfléchir dans le cadre de sa pratique de lecture (*Ibid.*) : « Il est très important que le lecteur ait le libre choix du propos [...] et que l'enseignant lui réponde dans un réel esprit de dialogue pendant qu'il lit. » (Hébert, 2008, p. 66). Ainsi, le carnet permet à l'élève de bien exprimer son raisonnement et d'être autonome (*Ibid.*). En réalité, le carnet « appartient à la catégorie des écrits dits intermédiaires ou de travail (Chabannes et Bucheton, 2000), écrits situés quelque peu à la marge dans la mesure où ils ne sont pas évalués par l'enseignant » (Laroque, 2013, s.p.). Le fait qu'il ne soit pas évalué permet aux élèves de s'exprimer plus librement : « Le professeur intervient dans le dialogue de l'élève avec le texte par ses questions et ses commentaires visant à amener celui-ci à approfondir, à préciser sa pensée, à donner des arguments à l'appui de ses déclarations [...] et à établir des liens entre ses observations. » (Buguet-Melançon, 1997, p. 4) Ce qui aide l'élève à se sentir plus compétent (*Ibid.*).

## 2.2 La pédagogie de la réponse

La pédagogie de la réponse, élaborée pour les élèves du primaire et du secondaire (Lebrun, 1996), vise à « amener l'élève à développer une réponse personnelle (la sienne) face à l'originalité d'une œuvre littéraire en conformité avec ses croyances » (Leith, 2011, p. 50). Il faut ainsi que les enseignants modifient leur façon de voir la lecture.

Il faut oublier la pédagogie de la bonne réponse, mettre les élèves en situation de projet, favoriser les échanges dialectiques, prendre tous les moyens (échanges de lettres, théâtre, etc.) pour qu'il y ait construction de sens. Un livre a besoin de lecteurs engagés pour vivre : l'enseignant doit le comprendre et relier la lecture à la vie en structurant un environnement agréable et stimulant. Il faut concevoir le livre comme une vitrine et un miroir : on apprend sur soi, sur les autres et sur l'univers. (Lebrun, 2004, p. 106)

En d'autres mots, il faut arrêter de voir l'enseignement de la lecture comme la recherche des bonnes réponses pour répondre aux questions de l'examen; le texte n'a pas un sens figé, l'élève doit participer à la création de sens (Leith, 2011). La lecture littéraire est une expérience personnelle et unique (Leith, 2011). Elle suppose une construction de sens par le lecteur (Vijayarajoo et Moses, 2013). Cela valorise les diverses interprétations d'un texte littéraire et accepte que l'accent soit mis sur l'esthétisme (*Ibid.*). Le journal dialogué et les cercles de lecture sont des moyens d'intégrer la pédagogie de la réponse puisqu'ils permettent une réflexion sur le texte et sont « des pistes prometteuses pour le développement d'une attitude engagée et critique en littérature » (Leith, 2011, p. 50). Le journal dialogué sert à réagir seul au texte et le cercle de lecture confronte les idées des élèves entre elles (*Ibid.*). Par la suite, il y a un retour dans le journal pour faire une réflexion bonifiée de l'apport des collègues et de l'enseignant (*Ibid.*). Ce modèle encourage l'enseignement explicite des stratégies de lecture pour permettre à l'élève de faire part de ses réactions à la lecture en toute confiance (*Ibid.*). De plus, « les cercles

littéraires sont jugés parmi les pratiques d'enseignement les plus efficaces » (Hébert, 2009, p. 92) pour les élèves en difficulté, puisque ces derniers se sentent plus autonomes, entre autres, dans leur réflexion sur la lecture (*Ibid.*). Les discussions entre lecteurs permettent « d'ajuster les interprétations tout en se construisant soi-même » (Lebrun, 1996, p. 71).

### **2.3 Les interventions avant, pendant et après la lecture**

Giasson (1995) mentionne que les enseignants doivent guider la lecture des élèves du primaire et faire des interventions pédagogiques avant, pendant et après la lecture. Avant la lecture, les interventions concernent les intentions de lecture, la motivation, l'activation des connaissances antérieures, etc. (*Ibid.*), c'est-à-dire qu'elles servent à « préparer la lecture » (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2008, p. 16). L'enseignant fait donc une mise en situation pour la séquence didactique qui suivra (Giasson, 1995). Pendant la lecture, les interventions sont plus de l'ordre de l'enseignement réciproque, dans le but de soutenir l'utilisation des stratégies de lecture, ou de la modélisation (*Ibid.*). Il est important que les élèves saisissent que, pour comprendre le sens, ils ont besoin de ce qu'ils ont vu ou appris pendant la mise en situation (*Ibid.*). Après la lecture, les interventions consistent à demander à un élève de redire le texte dans ses mots ou en des discussions de groupe, il est donc question du rappel de texte qui sert à vérifier la compréhension que l'élève a eue du texte (*Ibid.*). Ces interventions doivent « [occuper] une place importante dans l'apprentissage de la lecture » (*Ibid.*, p. 107), car elle permet d'améliorer la compréhension (*Ibid.*). À l'éducation des adultes, cela demande à l'enseignement d'aller plus loin que ce qui est inscrit dans le cahier puisque les élèves ne bénéficient pas du contact des pairs pour construire le sens du texte.

## 2.4 L'enseignement explicite

### 2.4.1 Les étapes de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite a été décrit dans les travaux de Rosenshine et Stevens (1986) comme étant un modèle d'enseignement efficace pour les élèves de tous les âges lors de nouveaux apprentissages. Ce modèle est une succession d'étapes qui demande à l'enseignant de dire, de montrer et de guider (Bissonnette, 2015). L'enseignant nomme les intentions et objectifs et présente les connaissances antérieures nécessaires pour la leçon (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d ; Bissonnette, 2015). Il fait la tâche et explicite son raisonnement à voix haute (*Ibid.*). Il encourage les élèves à présenter leur raisonnement et leur donne de la rétroaction (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d ; Bissonnette, 2015). L'enseignement explicite se divise en trois étapes : « la mise en situation, l'expérience d'apprentissage, l'objectivation » (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d., p. 2).

La mise en situation est l'étape où il y a la présentation de l'objectif d'apprentissage et des connaissances antérieures (*Ibid.*). Giasson (1992) ainsi que Falardeau et Gagné (2012), dans le cadre de l'explication des étapes de l'enseignement explicite des stratégies en lecture, font plutôt référence à la définition de la stratégie et de la précision de son utilité.

L'expérience d'apprentissage se divise à son tour en trois étapes : « le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome » (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d., p. 2). Le tout se fait du simple vers le complexe (Rosenhine et Stevens, 1986). Le modelage consiste à donner des exemples sur la façon de faire la tâche en verbalisant les processus, les stratégies, les liens, etc. que l'enseignant fait ou utilise (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d.). Falardeau et Gagné (2012) font référence au fait qu'il faut « rendre le processus transparent » (p. 8) à l'aide du modelage, nommé aussi *think-aloud*. À cette étape, l'enseignant « doit rendre

visible pour les élèves les processus cognitifs mis à l'œuvre dans la sélection et l'utilisation d'une stratégie par un lecteur expert » (Duffy, 2002 ; Duke et Pearson, 2002 ; Giasson, 1992 ; Nokes et Dole, 2004, dans Falardeau et Gagné, 2012). Vézina et Saint-Laurent (1991) expliquent que :

modeler verbalement, c'est rendre transparentes, concrètes, explicites et observables pour les élèves, les actions mentales qui sous-tendent le déroulement de l'activité. L'enseignant prend alors la pleine responsabilité de la tâche de façon à ce que les élèves puissent observer les aspects importants de sa réalisation. (C.É.C.M., 1990, dans Vézina et Saint-Laurent, 1990, p. 57)

La pratique guidée, pour sa part, permet à l'élève de mettre en pratique ce qui a été vu au moment du modelage (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d.). L'enseignant questionne l'élève pour s'assurer que ses connaissances sont justes et il donne de la rétroaction (*Ibid.*). « La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin de bien arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (*Ibid.*, p. 2). Falardeau et Gagné (2012) précisent que cette pratique contient l'échafaudage (*scaffolding*), où l'enseignant soutient l'élève dans son application des connaissances apprises au moment du modelage, et le dés-échafaudage, où l'enseignant retire graduellement son soutien. La pratique autonome, quant à elle, permet à l'élève d'automatiser les connaissances en plus de maîtriser, à un niveau élevé, ces connaissances à l'aide de nombreux exercices (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d ; Bissonnette, 2015). À ces trois étapes, Falardeau et Gagné (2012) ajoutent la rétroaction et le questionnement dans le but de connaître les processus de l'élève et de pouvoir réguler sa pratique de la lecture. La rétroaction doit porter sur le travail et la démarche de l'élève (*Ibid.*).

L'objectivation consiste en l'identification des connaissances apprises au cours de la tâche (Gauthier, Bissonnette et Richard, s.d). C'est un résumé des



éléments à retenir (*Ibid.*). « Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, de schémas, de réseaux conceptuels, et même être consignés par écrit dans un cahier de synthèse » (*Ibid.*, p. 3). Falardeau et Gagné (2012) mentionnent que l'objectivation favorise « le transfert et le réinvestissement des stratégies dans d'autres lectures » (p. 16). Ils nomment d'ailleurs cette étape « réinvestissement ».

#### 2.4.2 *L'enseignement explicite des cinq dimensions fondamentales de la lecture*

Desrochers (2009) mentionne que « l'enseignement de la lecture aux adultes représente un défi de taille : ces apprenants sont typiquement arrivés à maturité sur plusieurs plans, sauf celui de la lecture fluide » (p. 36). Il est donc encore possible de jouer sur les bases des habiletés de lecture. Pour ce faire, il est important d'axer sur la pertinence du matériel, l'enseignement explicite et la pratique de la lecture (*Ibid.*). Dans le même ordre d'idée, la TRÉAAQFP (2014a) mentionne que les cinq dimensions de la lecture, caractérisées par le *National Reading Panel*, soit la conscience phonologique, le principe alphabétique, la fluidité de la lecture orale et la compréhension, le vocabulaire et l'entraînement à la compréhension de textes, doivent être enseignées explicitement. McQuirter Scott (2007) mentionne que l'enseignement explicite des « combinaisons de mots et [des] stratégies de résolution de problèmes » (p. 7) est favorable pour la connaissance des mots. Le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) précise que « tous les élèves [...] peuvent bénéficier d'un enseignement explicite et systématique visant l'acquisition des règles régissant le code écrit, à savoir celles permettant d'établir des liens entre les unités écrites et les unités orales » (p. 35). Pour que cet enseignement soit efficace, l'élève doit s'exercer à lire afin de s'assurer d'une automatisation de ces dimensions fondamentales de la lecture (Desrochers, 2009).

La conscience phonologique est la conscience des syllabes et des phonèmes (*Ibid.*). Il est surtout question de l'enseignement de la conscience phonémique (Giasson, 2011). Dans son résumé du *National Reading Panel*, la TRÉAQPF (2014b) nomme huit activités efficaces :

- Isoler un phonème, prononcer le son [...]
- Prononcer un son commun à plusieurs mots
- Identifier le mot qui ne contient pas un phonème donné, dans une série
- Fusionner des phonèmes pour former des mots (monosyllabiques)
- Segmenter un mot en ses phonèmes
- Retrouver le mot obtenu lorsqu'on enlève un phonème
- Former un nouveau mot en ajoutant un phonème
- Former un nouveau mot en remplaçant un phonème par un autre (p. 4)

Ces activités permettent à l'élève de reconnaître rapidement les mots (*Ibid.*). Il est préférable de combiner cet enseignement avec l'enseignement de l'alphabet pour favoriser le décodage de la lecture (TRÉAQFP, 2014b ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). De plus, il est important de commencer par les activités plus simples et s'assurer qu'elles sont intégrées avant de poursuivre avec les activités plus difficiles (TRÉAQFP, 2014b). Pour sa part, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) précise que, pour l'enseignement explicite, il faut que l'enseignant s'assure que l'élève comprenne qu'un même phonème peut se retrouver à diverses positions dans les mots. Les activités doivent travailler les syllabes et, ensuite, les phonèmes (*Ibid.*).

Le principe alphabétique est la correspondance graphème-phonème, ou la relation graphophonologique, ce qui signifie que les lettres correspondent à des sons à l'oral (Giasson, 2011). Giasson (2011) recommande un enseignement du principe alphabétique. D'ailleurs, l'enseignement doit être uniforme (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Cet enseignement facilite la reconnaissance des mots et améliore la compréhension (Giasson, 2011).

Pour ce faire, l'enseignant présente les liens entre les lettres et les sons et travaille les syllabes et les phonèmes avec les élèves (*Ibid.*).

La dimension de la fluidité de la lecture orale et la compréhension fait référence à « l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression, ce qui favorise la compréhension » (TRÉAQFP, 2014a, s.p.). La lecture orale guidée permet le développement de la fluidité de lecture (TRÉAQFP, 2014b). Elle doit être faite de manière répétée et l'enseignant doit donner de la rétroaction pour que cet enseignement soit efficace et que l'identification des mots devienne spontanée (*Ibid.*).

Le vocabulaire est la reconnaissance des mots et la signification de ces derniers (TRÉAQFP, 2014a ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Son enseignement favorise la compréhension en lecture (Giasson, 2011). Le vocabulaire se développe principalement de manière indirecte par la conversation et la lecture (TRÉAQFP, 2014b ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). L'enseignement explicite du vocabulaire peut se faire par l'enseignement des mots en présentant des mots nouveaux et de les présenter à plus d'une reprise dans des activités par exemple (Giasson, 2011) et par l'enseignement « des stratégies d'apprentissage du vocabulaire » (TRÉAQFP, 2014b, p. 8), comme utiliser le dictionnaire ou regarder la morphologie (Giasson, 2011; TRÉAQFP, 2014b).

L'entraînement à la compréhension de textes, c'est réfléchir au message du texte (TRÉAQFP, 2014a). « L'élève parvient à comprendre un texte en s'appuyant sur les connaissances qu'il possède sur le monde et sur la langue orale [...] et [...] en ayant recours aux processus qu'il utilise [...] pour comprendre la langue orale et [pour] identifier les mots écrits » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 58). Ces processus sont nombreux et

complexes. Les microprocessus permettent d'identifier les mots et « servent à comprendre l'information contenue dans une phrase » (Giasson, 1990, p. 16). Les processus d'intégration font des liens entre les différents segments des phrases (*Ibid.*). Les macroprocessus servent à comprendre le texte dans son ensemble (*Ibid.*). Les processus d'élaboration permettent au lecteur de faire des inférences et d'aller plus loin que le texte en faisant des liens ou en réfléchissant sur le texte (*Ibid.*). Les processus métacognitifs « gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation » (*Ibid.*, p. 16).

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension améliore la compréhension du texte. Six stratégies ont un effet avéré sur la compréhension de texte.

1. Autorégulation de la compréhension [...]
2. Utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques [...]
3. Répondre à des questions [...]
4. Formuler des questions.
5. Reconnaître la structure du texte.
6. Résumer (TRÉAQFP, 2014b, p. 9)

Cet enseignement permet aux élèves d'utiliser plus d'une stratégie à la fois dans le but de faire une lecture efficace du texte (*Ibid.*). À ces stratégies, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) ajoute l'apprentissage réciproque, les prédictions et les stratégies métacognitives. Nous rattachons l'approche du *Reading Apprenticeship* à cette dimension et nous les expliciterons dans la section suivante.

## **2.5 L'approche du *Reading Apprenticeship***

L'approche du *Reading Apprenticeship* consiste en un ensemble de diverses dimensions qui sont développées par l'entremise de modèles d'intervention et qui incluent, entre autres, l'enseignement des stratégies de lecture. Pour être efficace, cette approche demande qu'elle soit utilisée de manière

systématique et quotidienne (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). La pratique est la clé du succès de cette approche (Lesmeister, 2010). Elle aide principalement les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture (*Ibid.*), mais peut être bénéfique pour tous, peu importe leur niveau scolaire. Cette approche se base sur le socioconstructivisme et le cognitivisme (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016), en ce sens que l'approche donne de l'importance aux relations sociales pour aider l'élève et croit que l'élève doit être actif dans ses apprentissages. Le *Reading Apprenticeship* a fait ses preuves aux États-Unis depuis les années 1990 (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). En bref,

[les] enseignants modélisent régulièrement la façon dont ils lisent dans leur matière et aident leurs élèves à développer des stratégies de compréhension de haut niveau au moyen de routines en classe encourageant la lecture individuelle, la pratique guidée et la lecture collaborative en sous-groupes et en groupe (*Ibid.*, p. 86).

Pour ce faire, ils s'appuient sur cinq dimensions : dimension personnelle, dimension cognitive, dimension sociale, dimension en lien avec la construction des connaissances et dimension métacognitive (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015 ; Lesmeister, 2010 ; Reulier et Ouellet, 2015). Pour développer les compétences du lecteur, l'approche utilise les enseignements explicite, stratégique, collaboratif et réciproque (Reulier et Ouellet, 2015). En fait, l'enseignant fait le modelage et l'étayage de ses routines et de ses compétences (Lesmeister, 2010). Cette approche permet aux élèves de trouver des réponses et des preuves dans le texte, de soutenir leur interprétation à l'aide de faits et d'inférences et d'expliquer ce qu'ils ont fait pour comprendre les intentions de l'auteur (*Ibid.*). En plus, elle permet aux enseignants d'accéder aux processus de lecture des élèves (Reulier et Ouellet, 2015).

### 2.5.1 Les modèles d'intervention du Reading Apprenticeship

Quatre modèles d'intervention font partie de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Il s'agit de l'enseignement explicite, de l'enseignement stratégique, de l'enseignement réciproque et de l'enseignement collaboratif.

*2.5.1.1 L'enseignement explicite.* L'enseignement explicite a été décrit précédemment. Il s'agit du même modèle. Toutefois, dans le cadre du *Reading Apprenticeship*, l'enseignement explicite vise principalement les stratégies de lecture. Les élèves en difficulté bénéficient des étapes de l'explication, du modelage et de l'étayage (Turcotte, Giasson et Saint-Laurent, 2004) : « [Cette combinaison] permet aux élèves d'obtenir à la fois des explications claires sur les stratégies, d'avoir accès à des modèles et d'être soutenus dans leur apprentissage de la lecture. » (*Ibid.*, p. 195) Reulier et Ouellet (2015) traitent des analyses des processus de lecture. Ces analyses demandent au lecteur de faire « la réflexion à haute voix, la modélisation des stratégies, le parler au texte et le recours aux discussions métacognitives » (*Ibid.*, p. 3). La réflexion à haute voix consiste à rendre accessible, par la verbalisation, ce qui se passe dans la tête du lecteur lorsqu'il lit et, principalement, lorsqu'il rencontre des difficultés (*Ibid.*). Ainsi, c'est de cette façon que la modélisation des stratégies de lecture peut se faire (*Ibid.*). La composante « parler au texte » survient quand le lecteur écrit ses réflexions pendant sa lecture (*Ibid.*). La discussion métacognitive est la discussion entre les élèves et avec l'enseignant sur le sens du texte et sur la façon d'arriver à ce sens (*Ibid.*).

*2.5.1.2 L'enseignement stratégique.* L'enseignement stratégique ressemble à l'enseignement explicite, en ce sens que les deux font référence à l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014), comme la planification de la lecture et l'autorégulation. D'ailleurs, Giasson (1992) et Richard et Bissonnette (2000), entre autres, lient les deux concepts pour

ne parler que de l'enseignement stratégique et explicite. Les étapes sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (*Ibid.*). Toutefois, au lieu d'aller du plus simple au plus complexe comme l'enseignement explicite (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014), « l'enseignement stratégique intègre certaines approches associées au constructivisme et suggère, entre autres, la mobilisation des apprentissages dans des tâches complètes et complexes » (Gauthier et collab., 2013; Presseau, 2004, dans Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014, p. 63).

*2.5.1.3 L'enseignement réciproque.* L'enseignement réciproque vise aussi les stratégies de lecture (Martel et Levesque, 2010). Ce modèle d'enseignement se base sur la théorie de Vygotski et sa zone proximale de développement (*Ibid.*). Avec l'étayage, l'enseignant soutient l'élève pour qu'il puisse utiliser les stratégies comme le ferait un lecteur expert (*Ibid.*). Peu à peu l'élève devient de plus en plus autonome dans l'utilisation des stratégies de lecture (*Ibid.*). Giasson (1992) mentionne que cet enseignement se fait en sous-groupe : « Le dialogue est partagé par tous les membres du groupe, chacun à tour de rôle ayant la responsabilité de mener le dialogue. » (Giasson, 1992, p. 224-225) Dans ce modèle, chaque élève peut partager ses réflexions à voix haute et échanger sur sa compréhension avec les autres (Lesmeister, 2010).

*2.5.1.4 L'enseignement collaboratif.* L'enseignement collaboratif découle de l'enseignement réciproque (Reulier, 2012). La collaboration survient lorsque tous les élèves participent à un projet commun, ainsi les connaissances sont construites de manière collective (*Ibid.*). Cet enseignement sert à ce que « les élèves prennent un rôle actif dans leurs apprentissages » (Baudrit, 2007, p. 118). L'enseignant ne joue pas un aussi grand rôle que dans l'enseignement réciproque, car les échanges y sont moins structurés (*Ibid.*). Toutefois, il y a place à la découverte, à la réflexion, au raisonnement, etc. pour les élèves (*Ibid.*).

### 2.5.2 *Les stratégies de lecture du Reading Apprenticeship*

Les stratégies de lecture, ou de compréhension, retenues dans l'approche du *Reading Apprenticeship* sont « faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer [...] auxquelles la stratégie consistant à faire des liens a été ajoutée » (Oczkus, 2010, dans Reulier et Ouellet, 2015). Faire des prédictions consiste en essayer de deviner le contenu du texte (Reulier et Ouellet, 2015 ; Goulet, Demers, Belleau, Boisvert, Trudel, Langevin et Gagné, 2017). Se poser des questions fait référence à se questionner sur les informations du texte (*Ibid.*). Clarifier, c'est trouver le sens des mots (*Ibid.*) en ayant recours au dictionnaire ou au contexte par exemple. Résumer fait ressortir les idées importantes du texte à l'oral ou à l'écrit (*Ibid.*). Faire des liens sous-tend d'établir des associations entre les informations du texte et les connaissances antérieures que l'élève a du sujet (*Ibid.*), l'élève peut alors se remémorer avoir écouté un documentaire sur le sujet du texte ou faire un lien avec un texte déjà lu entre autres.

### 2.5.3 *Les dimensions de l'approche du Reading Apprenticeship*

Pour améliorer les compétences en lecture, l'approche du *Reading Apprenticeship* compte les dimensions personnelle, cognitive, sociale, celle relative à la construction des connaissances et métacognitive (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010). Les interactions entre ces dimensions permettent aux enseignants d'aborder avec les élèves les processus cognitifs présents dans la lecture (Lesmeister, 2010), c'est-à-dire tout ce qui se passe dans la tête d'un lecteur efficace.

*2.5.3.1 La dimension personnelle.* Cette dimension permet à l'élève de tendre vers une pratique autonome de la lecture (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016). Elle permet aux élèves de trouver des objectifs à leur lecture et de se forger une personnalité en



tant que lecteur (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010 ; WestEd, 2015 ; Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015 ; Reulier et Ouellet, 2015).

*2.5.3.2 La dimension cognitive.* Cette dimension fait référence aux stratégies qu'utilisent les lecteurs (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016 ; Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010 ; Reulier et Ouellet, 2015).

La dimension cognitive vise, par une démarche d'enseignement explicite, l'augmentation du recours et de l'efficacité de cinq stratégies de lecture : prédire, clarifier, résumer, se poser des questions et faire des liens, auxquelles toute autre stratégie utile à la compréhension peut s'ajouter et ainsi augmenter le répertoire des élèves. (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015, p. 86).

Ce qui signifie que l'enseignant doit enseigner systématiquement les stratégies de lecture pour s'assurer que les élèves les intègrent bien dans leur pratique de la lecture.

*2.5.3.3 La dimension sociale.* Cette dimension est présente lorsqu'il y a discussion sur un texte entre l'élève et ses pairs ou avec l'enseignant. L'élève tente alors de s'appropriier les stratégies des autres (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016). L'approche met les élèves en confiance pour que ces derniers partagent leurs difficultés de compréhension de texte (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010 ; WestEd, 2015). Les discussions avec les autres permettent aux élèves de mieux comprendre les textes (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). Il existe une coopération entre les pairs (Reulier et Ouellet, 2015).

*2.5.3.4 La dimension relative à la construction des connaissances.* Cette dimension fait référence à la lecture dans les diverses disciplines (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016). La lecture permet à l'élève d'apprendre davantage sur le vocabulaire et la structure des textes et de développer des connaissances dans les

disciplines (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010 ; WestEd, 2015 ; Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). L'apprentissage par la lecture doit tenir compte des conditions suivantes : « que l'apprenant lise et comprenne le texte, mais aussi qu'il poursuive l'intention d'acquérir des connaissances par cette lecture, qu'il soit motivé pour ce faire et qu'il gère la réalisation de cette tâche en lien étroit avec les exigences de l'activité poursuivie » (Fournier et Cartier, 2011, p. 86). Ainsi, des liens doivent être créés entre ce que l'élève lit et l'application en contexte de l'information (Cartier, Butler et Janosz, 2007).

*2.5.3.5 La dimension métacognitive.* La dimension métacognitive permet aux élèves de donner un sens au texte (Lesmeister, 2010). Elle lie les quatre autres dimensions par sa réflexion (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016). C'est la réflexion sur les processus mentaux, c'est-à-dire sur ce qui se passe dans la tête du lecteur, qui entrent en jeu au moment de la lecture (WestEd, 2015).

Les [...] apprenants internalisent le processus d'apprentissage lui-même : en comprenant le processus et en lui attribuant un code, en mettant en pratique le processus, en ajustant le processus au moyen de la rétroaction de sources externes et en transférant le processus à de nouvelles situations. (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012, p. 5)

La composante « parler au texte » fait partie de la discussion métacognitive puisque, sur le texte même, l'élève est amené à écrire ses réflexions et préciser ses stratégies (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). Cette discussion demande aux lecteurs d'être engagés dans leur lecture (Lesmeister, 2010).

## **2.6 Regard sur les propositions améliorant la lecture des apprenants**

Dans le but de faire un choix adapté pour les élèves de première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes, nous présentons les

avantages et les limites des propositions visant l'amélioration des compétences en lecture pour défendre celles que nous retenons pour la conception de notre scénario d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous n'avons pas retenu le carnet de lecture pour développer notre scénario d'apprentissage, car ce carnet, bien qu'il permette d'avoir accès à la pensée des élèves, ne permet pas à l'enseignant de réguler facilement le raisonnement des élèves. En effet, le fait que l'élève écrive ses réflexions demande à l'enseignant de consulter le carnet pour pouvoir donner de la rétroaction, ce qui ajoute un temps considérable à la démarche comparativement au *think-aloud* qui permet un accès direct à la pensée de l'élève et ainsi une rétroaction rapide. De plus, le fait que l'élève écrive ses réactions et ses réflexions fait référence au cognitivisme et au métacognitivisme. En revanche, le socioconstructivisme n'est pas présent dans cette proposition. Or, ce modèle est aussi un pilier de la réforme. De cette façon, nous croyons que cette proposition permet difficilement les échanges entre les élèves et leur enseignant ainsi que les échanges entre pairs, c'est pour cette raison que nous l'avons rejetée.

Dans un deuxième temps, nous avons rejeté la pédagogie de la réponse pour la conception de notre scénario d'apprentissage, car elle s'applique davantage à la lecture littéraire. Or, nous ne souhaitons pas nous limiter à un type de texte puisque les cours de première secondaire à l'éducation des adultes traitent autant les textes courants que les textes littéraires. Bien que cette approche utilise l'enseignement réciproque et encourage la réflexion de chaque élève, elle ne permet pas de s'assurer que les élèves ont une bonne compréhension du texte. Cette approche vise davantage l'interprétation du texte littéraire et la construction du sens en regard de ce qui est écrit. Puisque nous avons sélectionné le sigle de cours qui traite de textes courants, cette proposition n'était pas pertinente pour répondre à notre problème.

Dans un troisième temps, nous n'avons pas retenu les interventions avant, pendant et après la lecture pour notre scénario d'apprentissage, car elles font, d'une certaine manière, partie de l'enseignement explicite. Donc, nous ne nous limitons pas à certaines interventions pédagogiques à effectuer à des moments précis de la lecture, nous intégrons ces interventions dans une approche plus large.

Dans un quatrième temps, nous avons retenu uniquement l'enseignement explicite de la dimension de l'entraînement à la compréhension de textes, car il rejoint l'approche du *Reading Apprenticeship*. Les autres dimensions sont tout de même très intéressantes, car elles travaillent la fluidité en lecture. Il est vrai que certains élèves ont de la difficulté avec l'acte de lire et non seulement avec la compréhension de ce qu'ils lisent. Le fait de travailler les habiletés cognitives de la lecture permettrait d'améliorer le décodage et la fluidité. Par contre, il est fort probable que les composantes liées davantage au principe alphabétique ou à la conscience phonologique n'aient pas besoin d'être enseignées avec autant de profondeur pour tous les élèves. En effet, le décodage, la correspondance graphophonologique et le principe alphabétique sont des concepts qui sont traités dans les cours d'alphabétisation (Gouvernement du Québec, 2007b). En principe, les élèves devraient avoir acquis ces connaissances puisqu'ils sont inscrits au premier cours du premier cycle du secondaire. Ainsi, ils mériteraient d'être enseignés de manière individuelle aux élèves qui présentent de plus grandes difficultés. C'est la raison pour laquelle nous ne les avons pas retenus dans le cadre de notre conception de scénario d'apprentissage puisqu'ils ne s'adressent pas à tous les élèves.

Dans un cinquième temps, nous avons accepté l'approche du *Reading Apprenticeship*, car elle a déjà fait ses preuves. Toutefois, puisqu'elle s'inscrit dans un modèle socioconstructiviste qui demande de sortir de l'enseignement

individualisé, elle est peu utilisée à l'éducation des adultes. Pourtant, elle est conforme à la Réforme. En effet, le modèle socioconstructiviste prend de l'ampleur à l'éducation des adultes où l'enseignement est majoritairement individualisé. Il est donc intéressant de se concentrer sur cet aspect pour le développement de notre scénario d'apprentissage. Les conceptions cognitiviste et constructiviste ont toujours leur place, mais le socioconstructivisme, pour sa part, « met l'accent sur les interactions sociales dans l'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 12), ce qui est une nouveauté à l'éducation des adultes. De plus, nous avons souhaité nous sortir de notre zone de confort pour permettre à nos élèves de progresser en lecture. L'utilisation de plus d'un modèle d'intervention comme l'enseignement explicite et stratégique et l'enseignement réciproque ou collaboratif permet de rejoindre plus d'élèves dans leur façon d'apprendre. L'enseignement explicite et stratégique permet à l'élève de savoir précisément ce que fait un lecteur compétent tandis que l'enseignement réciproque ou collaboratif peut donner un sentiment de compétence aux élèves en leur laissant expliquer leur manière de comprendre un texte en plus de leur faire tenir une discussion métacognitive. L'enseignement et l'utilisation des stratégies de lecture peuvent améliorer les compétences en lecture des élèves. Pour leur part, les interactions entre la dimension sociale, personnelle, cognitive, métacognitive et relative à la construction des connaissances peut permettre aux élèves de comprendre davantage ce qui se passe cognitivement lorsqu'ils lisent en plus de les aider à prendre un recul sur leur propre façon de procéder et d'autoréguler leur pratique de la lecture.

En bref, nous avons retenu, pour la conception de notre scénario d'apprentissage, l'enseignement explicite de la dimension de l'entraînement à la compréhension de textes et l'approche du *Reading Apprenticeship*. Nous considérons ces deux propositions interreliées puisque toutes deux s'intéressent à la compréhension de la lecture.

### 3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Bien que l'approche du *Reading Apprenticeship* et le modèle de l'enseignement explicite aient déjà fait leurs preuves et soient abordés autant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes. Nous constatons qu'ils sont peu utilisés.

Notre objectif général est le suivant : proposer un scénario d'apprentissage optimal qui, intégrant l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*, vise l'amélioration des compétences en lecture des élèves présents dans les cours de français en première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes.

- Concevoir un scénario d'apprentissage reposant sur l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship* pour le cours de français *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée* de la première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes ;
- Valider le scénario d'apprentissage auprès d'enseignants expérimentés dans une perspective d'amélioration ;
- Améliorer le scénario d'apprentissage en vue de proposer une version optimale de celui-ci, qui pourra être utilisée dans le futur par la chercheure.

Le chapitre qui suit nous permet d'introduire les considérations méthodologiques de notre essai.

## TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous expliquons le devis méthodologique que nous avons sélectionné pour répondre à nos objectifs de recherche, nous décrivons la méthodologie, les stratégies de collecte de données ainsi que celles anticipées pour leur analyse, nous abordons l'éthique de la recherche et nous présentons enfin le calendrier de réalisation de l'essai.

### 1. LE CHOIX D'UN DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons sélectionné la conception d'activités d'apprentissage parmi les devis méthodologiques proposés par Paillé (2007). Nous nous sommes appuyée également sur le modèle de recherche-développement de Harvey et Loiselle (2009) visant l'élaboration d'objets éducatifs, le scénario d'apprentissage en étant un. L'intégration de ces deux modèles ou devis nous a permis de concevoir un scénario d'apprentissage de la lecture pour le cours *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée* de la première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes. Nous avons souhaité créer du matériel pédagogique en nous appuyant sur l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*.

Les cinq phases de Harvey et Loiselle (2009) nous ont servi de balises pour la conception de notre scénario d'apprentissage. Les phases suivantes ont fait partie de notre méthodologie : 1) « origine de la recherche [2)] référentiel [3)] méthodologie [4)] opérationnalisation [et 5)] résultats » (*Ibid.*, p. 110). Aux résultats, nous avons arrimé l'étape de la « vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel » (Paillé, 2007, p. 140).

Nous avons présenté les étapes 1 et 2 dans les deux premiers chapitres, c'est-à-dire l'origine de la recherche dans le premier chapitre et le référentiel dans le deuxième. Ainsi, une fois nos objectifs présentés et les concepts présents dans notre scénario d'apprentissage déterminés, nous avons réalisé les autres étapes de conception du scénario qui correspondent à nos trois objectifs de recherche.

## 2. LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

### 2.1 La conception du scénario d'apprentissage

Plusieurs choix ont été faits en fonction du cours *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée* de première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes. La conception fait d'ailleurs référence aux assises théoriques sur lesquelles s'appuie le scénario (Harvey et Loisel, 2009). Nous savons que le centre ciblé est celui où nous exerçons notre profession, c'est-à-dire le centre La Relance de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. D'autres éléments comme les savoirs essentiels à développer chez les élèves, la durée du scénario d'apprentissage, le nombre d'apprenants ciblés et les difficultés anticipées seront justifiés et argumentés dans le cadre du quatrième chapitre.

### 2.2 La validation du prototype du scénario d'apprentissage

Nous ne sommes pas présente dans notre milieu professionnel cette année, car nous sommes en congé de maternité. Compte tenu de notre situation, nous avons fait une validation auprès d'enseignants experts de l'éducation des adultes plutôt qu'une mise à l'essai de notre scénario d'apprentissage. Cette validation s'inscrit dans une perspective d'amélioration de notre scénario d'apprentissage.



### **2.3 L'amélioration du scénario d'apprentissage**

À la suite des recommandations émises par des enseignants experts, nous avons choisi les éléments à intégrer, ou non, à notre scénario d'apprentissage. Nous avons justifié et argumenté nos choix dans le quatrième chapitre.

## **3. LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES**

Plusieurs stratégies de collecte de données ont été retenues pour cette recherche : le journal de bord, l'analyse documentaire et le groupe de discussion.

### **3.1 Le journal de bord de la chercheure**

Le journal de bord a servi à consigner les informations, les décisions et les justifications tout au long de la recherche. « [Il] est un document grâce auquel l'utilisateur garde des traces à propos d'événements divers. C'est aussi un document qui permet de documenter l'évolution d'une situation ainsi que les apprentissages réalisés dans une telle situation. » (Sauvé, Savoie-Zajc et Langevin, 2001, p. 162) Nous y avons consigné les étapes de la conception, les différentes réflexions qu'a suscitées la conception du scénario d'apprentissage, les diverses décisions qui ont été prises, etc. Elles ont pris la forme de notes de site, de notes personnelles, de notes réflexives et de notes d'apprentissage (*Ibid.*), c'est-à-dire que nous avons documenté le processus de création en consignant les événements, les réflexions qui surviennent pendant les événements, l'analyse des réflexions et les liens entre les événements et les concepts (*Ibid.*).

### **3.2 L'analyse documentaire**

L'analyse documentaire des différentes versions du prototype du scénario d'apprentissage et des choix réalisés au cours de la conception de ce dernier nous

a permis de recueillir des données utiles pour l'analyse des données. En effet, la lecture analytique « [a rendu] compte de [notre] cheminement théorique » (Fortin, 2015, p. 318) en lien avec les assises théoriques sur lesquelles s'est appuyé le scénario d'apprentissage (Harvey et Loiselle, 2009). Nous avons ainsi explicité la correspondance entre notre scénario d'apprentissage et le cadre conceptuel par la lecture analytique de notre scénario d'apprentissage et de notre journal de bord.

### **3.3 Le groupe de discussion**

Le groupe de discussion « est une technique d'entrevue qui réunit [généralement] de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 1997, p. 95). Dans le cas qui nous intéresse, il a été question de l'analyse du scénario d'apprentissage. Cette discussion, d'une durée approximative d'une heure trente minutes, nous a permis, entre autres, d'analyser « le niveau de compréhension du document [...] les lacunes ayant trait à l'information » (*Ibid.*, p. 99), la faisabilité du scénario, le degré de difficulté des activités proposées, etc. Ainsi, cette discussion nous a permis de recueillir le point de vue critique d'enseignants expérimentés et d'améliorer notre scénario d'apprentissage.

#### *3.3.1 Le choix des participants*

Pour le choix des participants, nous avons demandé, d'abord, l'autorisation à notre direction de centre et à la Commission scolaire pour recruter les enseignants pour un groupe de discussion et pour l'utilisation d'un local pour la tenue de ce groupe. Par la suite, nous avons recruté des enseignants expérimentés du centre en leur présentant le projet de recherche ainsi que ce qui leur est demandé dans le cadre de la participation au groupe de discussion. Une fois cette présentation faite, les enseignants ont pu faire un choix éclairé sur leur participation, ou non, au

groupe. S'ils acceptaient de participer, ils devaient signer un formulaire de consentement.

Nous souhaitions rallier de six à douze participants. Pour ce faire, nous avons recruté des enseignants de français, des enseignants du service d'entrée en formation et des conseillers pédagogiques, puisque ce sont les plus susceptibles d'être familiers avec l'approche du *Reading Apprenticeship*. Ils nous semblaient être les plus en mesure de valider notre scénario d'apprentissage.

Du point de vue éthique, il y avait peu de risque à participer à cette discussion, par contre, tous les risques ont été communiqués aux participants. Les inconvénients de la participation au groupe de discussion étaient le temps passé à la préparation et à la discussion. Toutefois, il y avait aussi des bénéfices à la participation, car les participants pouvaient se remémorer l'approche du *Reading Apprenticeship* et l'enseignement explicite. Un enregistrement audio de la discussion a été fait pour que nous puissions analyser les données. Cet enregistrement sera conservé sur un ordinateur jusqu'à la réception de la note finale de l'essai. Tout participant pouvait se désister à tout moment sans qu'aucune question ne lui soit posée. Nous avons aussi fait signer un formulaire de consentement (Annexe A). Nous reviendrons plus longuement aux considérations éthiques au point 5.

### 3.3.2 *La conception d'un questionnaire pour les enseignants experts*

Pour préparer cette discussion, les participants ont dû lire le prototype de scénario d'apprentissage et répondre à un questionnaire qui leur a été distribué. Les réponses ont été ensuite discutées lors du groupe de discussion. Elles faisaient partie du guide de discussion (Geoffrion, 1997). Ce guide « [a résumé] les principaux thèmes de discussion – plutôt que de faire la liste complète de tous les sujets qui pourraient être abordés – et indique l'ordre provisoire et la durée

approximative de la discussion sur chaque sujet » (*Ibid.*, p. 102). Les thèmes présents dans le guide de discussion (Annexe B) cherchent à connaître les améliorations à apporter au scénario d'apprentissage pour qu'il soit réalisable en classe. Il est donc question des connaissances des participants sur l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*, du niveau de compréhension des documents, de la faisabilité, de la durée et de la qualité du scénario ainsi que de l'atteinte des objectifs de la recherche.

#### 4. L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Le journal de bord, les données d'analyse documentaire et le groupe de discussion ont été transcrits sous forme de verbatim. Une fois les données colligées, nous avons pu procéder à l'analyse de contenu. Cette analyse consiste à « produire du langage (le discours savant d'interprétation des documents) à partir du langage (les documents analysés résultant d'une interprétation du monde) » (Sabourin, 2003, p. 358). Elle demande « un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité » (Bardin, 1977, dans Wanlin, 2007) en s'appuyant sur diverses techniques d'analyse (Richard, 2006) dans le but d'« établir la signification et [de] permettre une compréhension éclairée des documents analysés » (Picard, 1992). Par exemple, dans les groupes de discussion, il ne faut pas se contenter d'analyser ce que les participants ont dit, il faut pousser plus loin en tentant de comprendre ce qu'ils ont réellement voulu dire (Geoffrion, 1997).

#### 5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Notre recherche a respecté quatre grands principes éthiques, c'est-à-dire l'intégrité scientifique-méthodologie, la préoccupation pour le bien-être, la vie privée et la confidentialité et l'autonomie de la personne (Université de Sherbrooke, 2014). Notre recherche est aussi valide en ce sens qu'elle est révisée et évaluée par

une professeure agrégée de l'Université et le projet ne présente pas de conflit d'intérêts. Comme nous l'avons annoncé précédemment, les avantages et les inconvénients de la participation à cette recherche ont été annoncés et expliqués aux participants et la recherche ne présente pas de risques pour les participants. Les inconvénients de la recherche sont surtout le temps nécessaire à la préparation et à la participation au groupe de discussion. Nous évaluons ce temps à deux heures, les participants connaissaient cette durée avant le début de la participation. Au moment de la transcription du groupe de discussion en verbatim, le nom des participants n'a pas été transcrit, nous avons plutôt numéroté chacun des participants (par exemple, Participant 1...) dans le but de préserver leur anonymat. Comme nous l'avons déjà indiqué, les données recueillies au moment du groupe de discussion sont conservées sur notre ordinateur jusqu'à quelques semaines après la réception de la note finale de l'essai. La décision de participation à la recherche était libre, éclairée et continue (*Ibid.*).

## 6. LE CALENDRIER DE RÉALISATION DE L'ESSAI

Nous présentons ici le calendrier des réalisations de l'essai dans son ensemble. Il met en évidence les principales activités mises en œuvre.

Tableau 1 : Calendrier de réalisation

MOIS	ACTIVITÉS MISES EN OEUVRE
Mars et avril 2018	Concevoir le scénario d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> <li>• sélectionner les savoirs essentiels;</li> <li>• déterminer la durée du scénario;</li> <li>• anticiper les difficultés;</li> <li>• planifier les activités d'apprentissage ;</li> <li>• intégrer l'enseignement explicite ;</li> <li>• intégrer l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>.</li> </ul> Tenir le journal de bord.

Mai 2018	Recruter des participants pour le groupe de discussion. Signature des formulaires de consentement. Préparer le guide de discussion. Soumettre le scénario d'apprentissage et les questions qui orienteront la discussion aux participants.
Juin 2018	Tenir le groupe de discussion pour valider le scénario d'apprentissage. Analyser conjointement : 1) les données du groupe de discussion; 2) l'amélioration du scénario d'apprentissage; 3) les données du journal de bord.
Juillet 2018	Rédiger le chapitre sur les résultats de recherche. Rédiger la discussion des résultats de recherche. Rédiger la conclusion.
Août 2018	Déposer l'essai.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons les résultats de notre recherche qui rappelons-le visait la conception, la validation et l'amélioration dans une perspective optimale d'un scénario d'apprentissage reposant sur l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship* pour le cours de français *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée* de la première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes.

## QUATRIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Plus particulièrement, nous décrivons la conception du scénario d'apprentissage en abordant, entre autres, l'intégration des concepts retenus au deuxième chapitre, c'est-à-dire l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*. Nous abordons la validation du prototype du scénario d'apprentissage par les experts. Puis, nous décrivons les modifications que nous avons apportées selon les recommandations des experts pour améliorer notre scénario d'apprentissage.

### 1. LA DESCRIPTION DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

Le scénario d'apprentissage que nous avons conçu pour cette recherche s'appuie, selon nous, sur les concepts que nous avons retenus dans le cadre de référence, à savoir l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*. Ce scénario se compose du guide de l'enseignant, du cahier de l'élève et du corrigé.

Le guide de l'enseignant (Annexe C) est le document qui décrit le scénario en lui-même. Il présente les renseignements généraux, les phases du scénario, les étapes, l'organisation de la classe, ce que fait l'enseignant, ce que font les élèves, la durée prévue, le matériel requis et les dimensions touchées. Le guide s'inspire d'un tableau que nous avons utilisé dans le cadre du cours *DID 892 – Didactique du français langue d'enseignement II*. Nous y avons ajouté la colonne sur les dimensions touchées pour nous assurer que nous intégrions chacune des dimensions de l'approche du *Reading Apprenticeship* dans notre scénario.

Le scénario d'apprentissage se divise en trois phases, soit la préparation, la réalisation et l'intégration. La préparation sert à mettre la table pour la séquence

d'apprentissage en entier. Elle compte deux étapes, c'est-à-dire l'ouverture du scénario et l'activation des connaissances antérieures. Avec ces deux étapes, le but est de présenter brièvement la production finale attendue et les différentes étapes du scénario, de remettre en mémoire les stratégies et les processus de lecture ainsi qu'aborder brièvement les jardins collectifs. Cette préparation est nécessaire pour que tous les élèves concernés puissent commencer le scénario d'apprentissage sur un pied d'égalité en plus de connaître le plan des tâches qui suivront.

La production, pour sa part, compte sept étapes, elles-mêmes divisées en diverses sous-étapes. La première étape permet à l'enseignant de présenter plus en détail la tâche finale.

La deuxième étape est une activité de découverte des jardins collectifs. Elle compte la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation, les trois étapes de l'enseignement explicite, en plus d'une activité d'écoute. Pour la mise en situation, l'enseignant présente les objectifs de lecture, il active les connaissances antérieures des élèves sur les stratégies de lecture, il présente cinq stratégies qui seront utilisées tout au long du scénario, soit faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens. Pour l'expérience d'apprentissage, l'enseignant modélise l'utilisation des cinq stratégies de lecture pour le texte *Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean* (Parent, 2018), les élèves font la pratique guidée et, ensuite, la pratique autonome, puis l'enseignant donne de la rétroaction aux élèves. Pour l'objectivation, les élèves s'autoévaluent et organisent l'information recueillie dans la lecture sous forme de carte mentale, ou schéma conceptuel. L'activité d'écoute, pour sa part, est constituée d'une prise de notes et de l'ajout d'informations sur la carte mentale.

La troisième étape est une activité pour en apprendre davantage sur les Incroyables comestibles. En plus de se diviser en mise en situation, en expérience



d'apprentissage et en objectivation, elle compte une sous-étape d'enseignement pour différencier les faits, les arguments et les opinions et une pour l'objectivité et la subjectivité. La mise en situation est constituée de la présentation des objectifs de l'activité, c'est-à-dire l'utilisation de l'approche du *Reading Apprenticeship* et l'utilisation de deux stratégies de lecture (dans le but de les intégrer progressivement), soit faire des prédictions et se poser des questions, ainsi que l'activation des connaissances antérieures en ce qui concerne les stratégies de lecture, l'objectivité et la subjectivité et les faits, les opinions et les arguments. L'expérience d'apprentissage est composée de la modélisation de l'emploi des deux stratégies ciblées pour le texte *5 questions aux Incroyables comestibles* (Côté-Fortin, 2015), de la pratique guidée et de la pratique autonome, que les élèves vivront seuls avec l'enseignant, et de la rétroaction. L'enseignement pour différencier les faits, les arguments et les opinions compte la révision des notes sur ces éléments présents dans le manuel *L'Actuel* (Delorme et Poissant, 2009), la recherche, par les élèves, d'exemples dans les textes lus ainsi que la correction. Pour sa part, l'enseignement de l'objectivité et de la subjectivité présente les attentes de fin de cours concernant ces deux éléments, la révision des notes de *L'Actuel* (*Ibid.*) et la recherche de passage dans les textes lus. L'objectivation compte l'ajout d'informations dans la carte mentale à la suite de la lecture du deuxième texte et la prise de notes sur les différents éléments théoriques vus au cours de l'activité.

La quatrième étape est une activité de présentation des jardins collectifs et des conséquences pour la collectivité. Elle inclut aussi les trois phases de l'enseignement explicite, c'est-à-dire la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation et y ajoute une activité sur l'enseignement de l'implicite et de l'explicite. La mise en situation permet à l'enseignant de présenter les objectifs de l'activité, soit l'utilisation du *Reading Apprenticeship* et les stratégies « clarifier », « résumer » et « faire des liens » ainsi que faire la distinction

entre l'implicite et l'explicite. Le lexique et la crédibilité de la source sont d'autres éléments présentés dans le cadre de la mise en situation. Cette dernière accueille aussi l'activation des connaissances antérieures des élèves sur chacun des points mentionnés précédemment. L'expérience d'apprentissage contient la modélisation de l'analyse de la crédibilité de la source ainsi que des trois stratégies de lecture nommées dans la mise en situation pour le texte *Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles* (Polevoy, 2016), la pratique guidée et la pratique autonome, qui se font individuellement avec l'enseignant. L'enseignement de l'implicite et de l'explicite présente les attentes de fin de cours en ce qui a trait à ces deux concepts et la recherche, par les élèves, d'informations données implicitement et explicitement dans les textes lus. L'objectivation, pour sa part, compte l'ajout d'informations à la carte mentale et la prise de notes sur les éléments théoriques vus pendant cette activité. Elle ajoute aussi une discussion métacognitive sur ce que font les élèves lorsqu'ils perdent le fil de leur lecture.

La cinquième étape est une activité sur les jardins collectifs en France. Elle compte aussi les trois étapes de l'enseignement explicite. Or, cette fois, l'expérience d'apprentissage prend la forme de l'enseignement réciproque. Pour la mise en situation, il y a un retour sur les cinq stratégies de lecture étudiées depuis le début du scénario et il y a les explications de l'activité. L'étape de l'expérience d'apprentissage comprend aussi la présentation du texte *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser* (Semencemag, 2015) et des questions sur la lecture. À la fin de l'activité, il y a la correction des questions. Pour l'objectivation, il y a un retour sur l'enseignement réciproque et l'ajout d'informations sur la carte mentale.

La sixième étape est une activité d'enrichissement des informations et compte les trois étapes de l'enseignement explicite. La mise en situation contient la présentation de l'activité, les élèves devront, entre autres, trouver deux textes pour compléter leur carte mentale. L'expérience d'apprentissage sera, encore une

fois, sous forme d'enseignement réciproque. L'objectivation inclut un retour réflexif sur l'activité et l'ajout d'information sur la carte mentale.

La septième étape est la tâche finale qui se divise en la planification de la présentation, la présentation et le retour sur la présentation, c'est-à-dire que les élèves feront le plan de leur présentation, ils présenteront les jardins collectifs et le mouvement des Incroyables comestibles aux élèves et au personnel du centre intéressés et ils feront une autoévaluation de l'activité. La phase de la production permet aux élèves de réussir des tâches complexes, de faire de nouvel apprentissage et de recevoir de la rétroaction sur leur processus de lecture principalement.

Quant à la phase d'intégration, elle est constituée d'une discussion sur l'approche du *Reading Apprenticeship*. Cette intégration permet de faire une analyse de l'approche et de résumer les apprentissages réalisés par les élèves, au cours du scénario en plus d'aborder le réinvestissement possible des nouvelles connaissances et des nouveaux processus de lecture.

Le cahier de l'élève (Annexe D) est le document qui sera remis aux élèves. Il contient les renseignements généraux sur le scénario d'apprentissage, la mise en situation, les feuilles de notes à remplir, les textes, les formulaires d'autoévaluation, l'espace pour créer la carte mentale, les questionnaires et le plan final pour la présentation.

Le corrigé (Annexe E), pour sa part, est un document qui sert à l'enseignant puisque l'on y trouve les réponses aux questions, mais aussi des notes supplémentaires. En effet, en plus d'inclure tous les mêmes éléments que le cahier de l'élève, le corrigé présente aussi les étapes du scénario d'apprentissage pour que l'enseignant puisse le présenter facilement aux élèves. Nous y trouvons aussi des

exemples pour la modélisation des stratégies de lecture pour les trois premiers textes.

### 1.1 La conception du scénario d'apprentissage et les justifications

La conception du scénario d'apprentissage s'est faite sans heurts. En réalité, nous avions en tête depuis un bon moment de nous informer sur les jardins collectifs, nous avons donc joint l'utile à l'agréable puisque le sujet se prêtait bien pour le cours *FRA 1103-4 - Vers une langue partagée* qui traite de la santé et du mieux-être. Nous avons donc commencé par déterminer le domaine général de formation, qui est, en fait, imposé par le Programme. Sur le coup, nous trouvions que le sujet des jardins collectifs ne s'intégrait pas bien à ce domaine général de formation. Toutefois, comme nous l'avons inscrit dans notre journal de bord, dans le Programme, il est question des « défis et [des] enjeux ayant une incidence sur la vie personnelle ou sur la collectivité » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 341). Ainsi, les jardins collectifs peuvent facilement avoir un effet sur la collectivité et améliorer le mieux-être des citoyens, ce qui rend le sujet intéressant pour ce sigle de cours. En faisant une recherche rapide, nous avons trouvé le texte *Les Incroyables comestibles s'enracinent à Saint-Jean* (Parent, 2018) du journal local de Saint-Jean-sur-Richelieu, ville où nous enseignons. Ce texte étant plutôt récent, c'est-à-dire janvier 2018, nous avons décidé de l'utiliser pour commencer notre scénario d'apprentissage. Puisque le mouvement est jeune et peu connu, nous avons cru bon de planifier la tenue d'un kiosque dans la cafétéria pour informer les élèves et le personnel du centre. Tout était alors en place pour développer un scénario qui mettrait en scène l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*.

Par la suite, nous avons décidé de créer un guide d'accompagnement pour l'enseignant, un cahier de l'élève et un corrigé pour, ainsi, pouvoir créer les

questionnaires et donner des exemples pour l'enseignant. Bref, notre but était de concevoir un scénario d'apprentissage pouvant être utilisé tel quel. Dans notre journal de bord, nous réfléchissions à savoir quels documents intégrer dans notre scénario d'apprentissage. Nous avons donc consulté des travaux que nous avons faits dans les autres cours de la maîtrise pour nous inspirer des documents qui constituaient nos séquences d'enseignement. Nous avons aussi relu le Programme et avons sélectionné les compétences polyvalentes, les catégories d'actions et les attitudes qui semblaient le plus correspondre à notre projet. Nous avons sélectionné les savoirs essentiels qui feront partie de notre scénario d'apprentissage, c'est-à-dire la grammaire du texte et le lexique. Comme nous en faisons réflexion dans notre journal de bord, la grammaire du texte pour les textes informatifs et argumentatifs avec ses savoirs sur l'objectivité, la subjectivité, les arguments, les opinions et les faits présente des éléments essentiels à saisir pour bien comprendre un texte. Ce sont les savoirs que possèdent les lecteurs efficaces. Pour ce qui est du lexique, nous avons sélectionné les familles de mots et les dérivations lexicales puisque ces savoirs seront utiles pour la stratégie de lecture « clarifier ».

Nous avons eu une grande réflexion, que nous avons notée dans notre journal de bord, pour déterminer la façon d'intégrer les activités au fonctionnement de classe normal. En effet, nous avons réfléchi à la façon d'intégrer notre scénario d'apprentissage dans une classe où tout le groupe n'est pas au même niveau et où l'enseignement est majoritairement individualisé. En réalité, nous croyons que les élèves de tous les niveaux bénéficieront de l'approche du *Reading Apprenticeship*, nous avons donc décidé de faire certaines parties du scénario en grand groupe pour que tous puissent tirer avantage de cette approche, peu importe leur niveau. Toutefois, un bon nombre d'activités ne requerra que la participation des élèves du cours ciblé. De plus, nous avons pris la décision de ne pas mettre les numéros de cours dans le tableau puisque nous ne voulons pas nécessairement que toutes les activités soient réalisées dans un temps limité. En ce sens, nous croyons qu'il est

possible de faire une activité « par-ci, par-là », sans faire le scénario en un bloc. L'important est de respecter l'ordre des activités. De cette façon, s'il manque plusieurs élèves du FRA 1103-4 à une plage horaire, il est possible d'attendre que ces derniers soient présents avant de poursuivre le scénario.

Une fois cette réflexion faite, nous avons décidé d'intégrer autant des activités de groupe que des activités individuelles ou en petits groupes pour permettre à tous les élèves de se réaliser dans le modèle qui leur convient le mieux. Nous avons aussi ajouté un commentaire dans l'ouverture du scénario qui spécifie que l'environnement d'apprentissage doit être confortable pour tous et que le respect est important dans la pratique de ce scénario.

Ensuite, nous avons fait des recherches afin de trouver d'autres textes sur les jardins collectifs et les Incroyables comestibles. Un peu par hasard, nous avons découvert l'émission d'Éric Latour à la télévision communautaire qui présentait le projet des jeunes femmes mentionnées dans le texte du journal local. Nous avons visionné l'émission. Comme nous le notions dans notre journal de bord, nous croyons qu'il est pertinent de la présenter aux élèves pour donner un appui audiovisuel au message lu. Les élèves pourront ainsi compléter leurs notes ou comprendre davantage certains aspects du projet. De plus, c'est souvent intéressant de visionner une émission avec les élèves, car cela attire leur attention puisque ce n'est pas une activité fréquente. Cette activité d'écoute soutient la lecture du premier texte et permettra aux élèves de bien partir le scénario.

Pour sélectionner les textes, nous y sommes allée en fonction des informations que ces derniers fournissent. Nous avons copié les textes dans un document Word et avons fait une mise en page pour que les textes soient tous écrits en Verdana, à 14 points de caractères et à double interligne, car nous voulions que les pages soient dégagées et faciles à lire.

En avançant dans la conception du scénario d'apprentissage, nous sommes retournée consulter les attentes de fin de cours et avons réalisé qu'il fallait aborder les informations explicites et implicites et la crédibilité de la source. Ce sont deux éléments très importants pour les lecteurs-experts. Nous écrivions dans notre journal de bord que nous pensons qu'il est essentiel de travailler ces points avec les élèves pour les aider à améliorer leurs compétences en lecture. Nous avons donc décidé d'inclure des leçons sur ces attentes.

Dès le début de la conception du scénario d'apprentissage, nous avons inscrit dans notre journal de bord que nous voulions utiliser les cartes mentales pour y insérer les informations lues dans les textes. Nous croyons que cette façon de faire est efficace pour faire des liens entre les informations. Toutefois, le but du scénario n'est pas de travailler les cartes conceptuelles, nous tenons pour acquis que les élèves les auront utilisées précédemment.

## **1.2 L'intégration de l'enseignement explicite**

Dans ce scénario d'apprentissage, l'enseignement explicite a été pris en compte tout au long de la création de ce dernier. En effet, les étapes types de ce modèle sont respectées, soit la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation.

Les objectifs et les connaissances antérieures sont présentés dans la mise en situation de chacune des activités de lecture. De plus, lorsqu'il est question de stratégies de lecture, ces dernières sont définies et leur utilité est précisée.

Le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome se retrouvent à l'étape de l'expérience d'apprentissage pour presque toutes les activités de lecture,

à l'exception de celles où l'enseignant demande qu'il y ait enseignement réciproque. Les activités vont aussi du plus simple au plus complexe. Les élèves sont de plus en plus autonomes au fur et à mesure que le scénario d'apprentissage avance. À la fin du scénario, les élèves doivent même trouver leurs propres textes. Le modelage permet à l'enseignant de verbaliser son processus de lecture pour que les élèves puissent observer un modèle de bon lecteur. La pratique guidée, dans notre scénario, contient l'étayage et le dés-étayage, c'est-à-dire que l'enseignant soutient l'élève au départ en le questionnant pour laisser de plus en plus de place à l'élève afin d'arriver en douceur à la pratique autonome. Cette dernière est pratiquée à plusieurs reprises et permet à l'élève de maîtriser de mieux en mieux le processus de lecture. La rétroaction est aussi très souvent présente dans le scénario pour aider les élèves à améliorer leur processus de lecture.

Les informations importantes et les nouvelles connaissances sont synthétisées au cours de l'objectivation. La carte mentale est l'outil qui a été retenu pour noter les nouvelles connaissances en ce qui a trait aux jardins collectifs et aux Incroyables comestibles. Pour ce qui est des connaissances liées aux processus de lecture, les notes sont davantage prises sous forme de tableau.

Au moment de la conception, dans le but de bien respecter les étapes de l'enseignement explicite, nous avons créé un aide-mémoire que nous avons collé dans chacune des étapes du scénario d'apprentissage. Même s'il s'agit d'une façon un peu débutante de procéder, cette façon de faire nous a grandement sécurisée. Nous avons aussi décidé de commencer les activités en accompagnant de très près les élèves pour les laisser devenir de plus en plus autonomes tout au long du scénario. Ainsi, au départ, les élèves reçoivent du soutien individualisé, par la suite ils vivent l'expérience de l'enseignement réciproque pour finalement être totalement autonomes autant dans le choix des textes que dans le processus de lecture.



### 1.3 L'intégration de l'approche du *Reading Apprenticeship*

L'approche du *Reading Apprenticeship* a guidé la conception de ce scénario d'apprentissage. Effectivement, les cinq dimensions sont touchées, soit la dimension sociale, personnelle, cognitive, métacognitive et relative à la construction des connaissances. Les divers modèles d'intervention faisant partie de cette approche sont utilisés dans le scénario, c'est-à-dire l'enseignement explicite, l'enseignement réciproque, l'enseignement stratégique et l'enseignement collaboratif. Les cinq stratégies de lecture du *Reading Apprenticeship*, « faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer [et] faire des liens » (Oczkus, 2010, dans Reulier et Ouellet, 2015) sont aussi présentes dans le scénario. Puisque la pratique est ce qui permet à cette approche de fonctionner, nous en avons intégré le *Reading Apprenticeship* à toutes les étapes.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignement explicite fait partie intégrante de ce scénario d'apprentissage. La pratique de la lecture est modelée et, par la suite, étayée. L'enseignant utilise la réflexion à haute voix et le « parler au texte » principalement. L'enseignement stratégique, pour sa part, est présent par le fait que les tâches demandées sont complètes et complexes. L'enseignement réciproque se vit par le soutien de l'enseignant dans la pratique guidée et lorsque les élèves travaillent en petits groupes pour s'entraider en verbalisant, chacun leur tour, leur processus de lecture. L'enseignement collaboratif survient principalement dans l'activité où les élèves doivent, en dyade, sélectionner deux textes et en faire la lecture en faisant la réflexion à voix haute. Dans cette activité, les élèves doivent construire ensemble leurs connaissances. Pour nous assurer d'inclure tous ces modèles d'intervention dans le scénario d'apprentissage, nous avons établi, dès le départ, les activités en fonction des modèles. Ainsi, nous avons déterminé que nous avons trois activités liées à

l'enseignement explicite avant d'en avoir deux liées à l'enseignement réciproque et une à l'enseignement collaboratif. Pour ce qui est de l'enseignement stratégique, elle fait partie de l'ensemble du scénario.

Les stratégies de lecture sont présentes tout au long du scénario. L'enseignant les présente, mais elles doivent aussi être utilisées dans le cadre des trois premières lectures. Par la suite, lorsque les élèves font de l'enseignement réciproque, ils sont amenés à les réutiliser dans la pratique. Pour nous assurer d'inclure les stratégies de lecture, nous avons consacré la première activité à toutes les stratégies de lecture, la deuxième activité aux stratégies faire des prédictions et se poser des questions et la troisième activité aux stratégies clarifier, résumer et faire des liens. Les autres activités demandent aux élèves d'employer les stratégies de lecture dans leur pratique.

Les dimensions de l'approche du *Reading Apprenticeship* ont été traitées dans le scénario d'apprentissage. La dimension personnelle a été présente dans toutes les activités où l'élève devait pratiquer par lui-même la lecture. En effet, la pratique autonome permet à l'élève de trouver sa personnalité de lecteur et de trouver sa propre façon d'exercer sa pratique de la lecture. La dimension cognitive a été touchée dans les activités où l'élève a utilisé les stratégies de lecture. La dimension sociale s'est retrouvée dans la pratique guidée et l'enseignement réciproque, car les élèves devaient discuter des textes entre eux ou avec l'enseignant. La dimension relative à la construction des connaissances a été présente lorsque les élèves faisaient la lecture dans le but d'amasser de nouvelles connaissances sur les jardins collectifs et les Incroyables comestibles. La discussion métacognitive, pour sa part, est survenue dans les activités qui demandent aux élèves de réfléchir sur leur pratique de la lecture et d'en discuter entre eux et avec l'enseignant. Pour nous assurer d'inclure toutes les dimensions, nous avons ajouté une colonne à notre tableau dans lequel nous présentons le

scénario, qui permet d'identifier les dimensions touchées par chaque activité. Cela nous a permis de vérifier que nous les avons toutes traitées.

## 2. LA VALIDATION PAR LES EXPERTS DU PROTOTYPE DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

### 2.1 La présentation des participantes

Quatre enseignantes expertes ont accepté de participer au processus de validation de notre scénario d'apprentissage. Nous les présentons chacune brièvement.

La Participante 1 est une enseignante de français. Elle exerce sa profession à l'éducation des adultes depuis six ans autant en FBC qu'en FBD. Elle pratique l'approche du *Reading Apprenticeship* depuis quatre ans.

La Participante 2 enseigne le français en FBC et en FBD depuis six ans au centre La Relance. Auparavant, elle a enseigné les sciences, les mathématiques, l'anglais et l'informatique au secteur des jeunes. De plus, elle a enseigné au diplôme d'études professionnelles en comptabilité. Elle a reçu une formation sur l'enseignement explicite.

La Participante 3 est une enseignante de mathématique en FBC dans une classe fermée et de service d'entrée en formation (SEF). Elle enseigne depuis trente-quatre ans à l'éducation des adultes. Elle pratique l'approche du *Reading Apprenticeship* depuis quatre ans. Elle s'est rendu compte de l'importance d'avoir de bonnes stratégies de lecture dans sa pratique de l'enseignement des mathématiques : les élèves étaient démunis devant de longs textes dans les situations d'apprentissage. Avec la Participante 4, elles ont traduit *Reading Apprenticeship* par stratégies de lecture (SDL).

La Participante 4 compte environ vingt-quatre années d'expérience, dont onze au centre La Relance. Elle enseigne le français en FBC dans une classe fermée. Elle s'intéresse à l'approche du *Reading Apprenticeship* depuis cinq ans, mais le pratique depuis quatre ans. C'était une approche qu'elle utilisait auparavant, mais elle l'a intégré à sa pratique de manière régulière. Elle s'est approprié cette approche et la pratique maintenant à sa façon, c'est-à-dire qu'elle appelle cette approche « les stratégies de lecture », elle modèle sa lecture sur un paragraphe d'un texte et les élèves, par la suite, travaillent en groupe sur un paragraphe chacun et le présentent, par la suite, au reste de la classe.

## **2.2 Les points forts soulignés**

Au cours de la discussion, certaines idées de notre scénario d'apprentissage sont ressorties comme étant des points forts, notamment les activités proposées, la qualité du scénario d'apprentissage et l'atteinte des objectifs de la recherche.

Pour ce qui est des activités proposées, les notions exploitées dans le scénario, le kiosque, la vidéo et la carte mentale ont été nommés comme étant de bonnes activités puisque les notions sont importantes à présenter, le kiosque est une bonne façon de faire pratiquer l'oral dans un contexte authentique, la vidéo permet de diversifier la présentation des informations et la carte mentale est intéressante pour les élèves qui ont une pensée moins linéaire. Les notions sont bien présentées. La Participante 4 trouve que les notions d'objectivité, de subjectivité, des faits et des opinions sont très bien parce qu'ils font partie du Programme et qu'ils sont bien présentés dans l'activité. Elle croit qu'il est important d'intégrer des notions à nos activités de lecture en grand groupe. Pour sa part, elle le fait aussi lorsqu'elle utilise l'approche du *Reading Apprenticeship* avec ses élèves, s'il y a une notion qu'elle a

vue avec un élève, elle le montre dans le texte avec tout le groupe, cela fait un rappel. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, pour le Jour de la Terre l'année prochaine, il y aura un kiosque à la Place du Marché tenu par les participantes 3 et 4. Elles souhaitent amener avec elles des élèves. Le scénario que nous proposons pourrait servir de base à la préparation de ce kiosque. La Participante 3 mentionne d'ailleurs : « Quand tu parles du kiosque, parce que, nous, on pense au kiosque au Jour de la Terre à la place du marché à Saint-Jean, on l'a fait cette année. [...] Nous, on nous a déjà demandé pour l'an prochain. [...] Mais l'année prochaine, on aimerait amener des élèves avec nous. » La Participante 4 ajoute : « Si on s'y prend d'avance, on va y arriver. [...] C'est une belle expérience. C'est sûr que ça [le scénario], ça serait à investir. » De plus, elle mentionne que le fait de varier ses approches d'enseignement et d'utiliser l'émission d'Éric Latour est un élément positif du scénario. La Participante 4 dit : « Moi, ce que j'aime beaucoup, c'est d'aller chercher des choses à l'extérieur. Aller visionner l'émission Éric Latour, ça fait différent. L'enseignement, c'est de varier ses méthodes. Puis ça [la vidéo], ça en fait partie. Puis, même moi j'aime ça. Ce n'est pas long, mais c'est intéressant, c'est gagnant. » L'utilisation de la carte mentale a aussi été soulignée comme étant une pratique gagnante. La Participante 3 l'a enseignée dans le cadre du service d'entrée en formation et les élèves mentionnent, après coup, que la carte mentale et les stratégies de lecture sont les deux éléments du SEF qui sont le plus utiles dans leurs autres cours.

Pour la qualité du scénario, la progression et le respect du Programme de formation sont deux éléments qui ont été soulignés pendant la discussion. Il a été nommé, par toutes les participantes, que la progression dans le niveau de difficulté des tâches est bien. De plus, selon la Participante 4, le scénario d'apprentissage concorde avec le Programme du cours *FRA 1103-4 – Vers une langue partagée*, même si certains participants souhaitent l'utiliser avec des élèves de deuxième secondaire. Il est aussi mentionné que la théorie de ce scénario semble bien mise

en application. Il est souligné, par l'ensemble des participantes, que, malheureusement, il arrive qu'en classe la théorie ne puisse pas être respectée en tout point. La Participante 4 mentionne d'ailleurs : « Tu vois, ça [le scénario] semble parfait, mais on s'adapte. La journée, s'il y a un évènement que se produit, bien, on change. On va voir le contenu quand même, mais ça va être différent. La théorie et la pratique, c'est souvent... » Nous comprenons, par ce commentaire, que la théorie et la pratique sont souvent bien différentes.

Pour l'atteinte de nos objectifs, les participants s'entendent pour dire qu'ils sont atteints. En effet, l'approche du *Reading Apprenticeship* et l'enseignement explicite sont bien intégrés dans le scénario d'apprentissage. De plus, le scénario permet à priori l'amélioration des compétences en lecture. La Participante 3 en est convaincue puisqu'elle a pu observer dans sa classe l'amélioration des compétences en lecture de ses élèves après avoir intégré l'enseignement explicite des stratégies de lecture dans son enseignement. Pour sa part, la Participante 1 mentionne au sujet du *Reading Apprenticeship* : « On se rend compte que les élèves n'ont peut-être pas les ressources et les outils pour pouvoir lire efficacement. Oui, ce sont des choses que nous, en tant que lecteur expérimenté, on fait automatiquement, on les a développées par nous-mêmes. Mais ce n'est pas donné à tout le monde de les développer seul. Donc, c'est important de l'explicitier pour pouvoir donner ce que, nous, on a acquis au fil du temps comme stratégies de lecture, montrer comment un expert en lecture fait pour pouvoir comprendre un texte. Donc, de redonner ça à l'élève qui ne l'a pas nécessairement appris. On voit une amélioration au niveau de la lecture. » Ainsi, nous comprenons que notre scénario aidera les élèves à améliorer leurs compétences en lecture.

### 2.3 Les points à améliorer

Cette discussion nous a aussi permis de connaître les points à améliorer pour notre scénario d'apprentissage. Il y avait, entre autres, certaines fautes d'inattention. L'aspect théorique, le cahier de l'élève, les difficultés des textes, la durée du scénario, la mise en page des textes à lire et l'organisation de la classe ont fait partie des éléments discutés.

Deux fautes d'inattention ont été soulevées en cours de discussion. Il y a une coquille dans le corrigé, nous avons écrit « jardins collectifs » au lieu de « jardins collectifs ». De plus, dans le questionnaire « Questions sur la lecture », l'ordre de la question trois et de la question quatre n'est pas le bon. La Participante 2 précise : « la première [question] répond à la deuxième ». En effet, la première demande la nature du texte, soit objective ou subjective, et la deuxième demande s'il y a plus de faits ou d'opinions. En inversant les questions, nous pourrions mieux observer la compréhension des élèves sur l'objectivité et la subjectivité.

L'aspect théorique du scénario d'apprentissage a été noté. En fait, la Participante 1 mentionne que c'est très beau une séquence qui commence par un élément déclencheur, mais que « concrètement, dans la vraie vie, on ne fait pas ça ». Ainsi, il est possible que, si des enseignants reprennent notre scénario, certains éléments de la séquence disparaissent dans la pratique puisqu'ils ajoutent une certaine lourdeur au scénario.

Le cahier de l'élève a aussi soulevé quelques commentaires. Le cahier en tant que tel est bien, mais les participants n'étaient pas tous en accord à l'idée de le laisser aux élèves. Selon la Participante 1, le fait de laisser le cahier aux élèves peut les décourager puisqu'ils voient la longueur du scénario et, surtout, le nombre de

textes à lire. De plus, la Participante 3 mentionne : « Sais-tu moi ce qui me dérange un peu là-dedans? C'est qu'il y a des petits vites ou des curieux qui vont tout aller lire tes affaires puis qui vont te dire qu'ils n'ont pas besoin de le lire, car ils l'ont déjà lu. » Il sera alors difficile d'utiliser certaines stratégies de lecture, comme la prédiction, avec ces élèves. La Participante 4, pour sa part, a peur que les élèves se perdent.

Les difficultés des textes à lire ont été soulignées par une participante, mais les participants ne s'entendaient pas tous entre eux. La Participante 2 a souligné quelques passages difficiles dans lesquels le vocabulaire était lourd. De plus, elle a remarqué certaines aberrations dans les textes, entre autres, le fait que l'on écrive que le zucchini sorte de terre dans le texte *Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles* (Polevoy, 2016). Pour notre part, nos connaissances en botanique sont plutôt limitées, mais il est vrai que nous avons déjà observé que les courgettes poussent à l'extérieur de la terre, c'est plutôt le plan de zucchini qui sort de terre. La Participante 4 a répondu que, la plupart du temps, elle laisse les textes tels qu'ils le sont et en profite pour en discuter avec les élèves. D'ailleurs, elle souligne que ceux qui comprennent vont expliquer à ceux qui ne comprennent pas et que tous seront capables de comprendre malgré tout. La Participante 2 mentionne un passage qui traite d'administration dans le texte *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser* (Semencemag, 2015). Tous s'entendent pour dire que ce paragraphe n'est pas pertinent donc qu'il peut être enlevé tout simplement.

La durée du scénario est un autre point qui soulève l'inquiétude. Nous évaluons la durée à l'équivalent de douze cours d'une heure quinze chacun. Par contre, comme nous l'avons mentionné précédemment, le scénario est décomposable en petites activités et peut être réalisé sur plus d'un mois. La Participante 3 soulève le fait qu'elle a déjà fait deux heures de SDL par semaine et



que c'était beaucoup trop, les élèves étaient saturés de cette pratique. De plus, la durée, en général, semble être un peu lourde à porter. La Participante 4 mentionne : « Ben moi, c'est clair que j'aimerais ça faire ça l'an prochain [...] C'est un projet qui serait réalisable. [...] Mais moi, je le ferais moins long. En partant, je ne sais pas si je vais investir douze cours là-dessus, mais peut-être à long terme. » Un peu plus tard dans la discussion, elle ajoute : « En fait, je m'en inspirerais. De là à faire tout ce qui est écrit, je ne peux pas le promettre. [...] C'est gros! Parfois, on n'est pas habitué. » Par la suite, elle semble réaliser que les projets qu'elle monte en classe ressemblent sans doute à notre scénario, mais elle ne le planifie pas en détail par écrit comme il l'a été fait dans le cadre de cette recherche.

La mise en page des textes à lire est sans doute le point le plus dérangeant de tout notre scénario. Les participants s'entendent que les textes doivent entrer sur une page recto verso pour éviter de décourager les élèves. La Participante 4 précise que ça sert à la motivation et à maintenir l'intérêt des élèves. La Participante 1 précise qu'elle met le texte à simple interligne et laisse une marge à gauche. Pour sa part, la Participante 3 met le texte à double interligne, mais enlève presque complètement les marges. Elles mentionnent que le texte semble moins long, pour les élèves, s'il tient sur une page, même si les points de caractères sont très petits. Les participantes me confirment que les élèves n'ont pas plus de difficultés à lire si le texte n'est pas écrit en quatorze points. La Participante 2 ajoute qu'elles se soucient davantage du format de page plutôt que du nombre de mots.

L'organisation de la classe est un thème qui est propre à chacun. D'une part, tous s'entendent pour dire que le scénario serait difficilement réalisable dans une classe qui regroupe autant des élèves de FBC et de FBD. La Participante 4 mentionne qu'elle sent que les élèves de quatrième et cinquième secondaire sont souvent pressés de finir et qu'ils sentent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre rien d'autre que ce qui sert aux examens. Elle serait hésitante à faire des activités avec

eux. Un peu plus loin dans la discussion, nous apprenons, par la Participante 3, que même les élèves de FBC étaient réticents à faire des activités au départ. D'autre part, le modèle d'intervention varie d'une participante à l'autre. Deux des participantes ne voient pas l'utilité de faire des ateliers qu'avec les élèves du FRA 1103-4. Elles auraient plutôt tendance à faire les activités en grand groupe. Une autre serait à l'aise de le faire de manière individuelle avec les élèves. La Participante 4 ajoute d'ailleurs : « J'ai un modèle, on commence tout le monde ensemble. On se fait un modèle et on le garde parce qu'on est bien là-dedans, mais si, toi, t'es bien un a un... Il faut y aller avec ce que l'on ressent. Moi, je suis à l'aise de le faire d'une telle façon et j'ai envie de continuer de cette façon-là. Moi, j'aime ça commencer tout le monde ensemble puis après ça on se fait des petites équipes. » Nous pensons donc que notre scénario sera sans doute utilisé dans sa totalité, mais la colonne « Organisation de la classe » ne sera pas respectée. Nous trouvons plutôt intéressant que chaque enseignant qui sera en contact avec ce scénario se l'approprie et y apporte sa couleur. Ce scénario d'apprentissage est donc amené à évoluer au cours du temps. Pour notre part, nous avons fait le choix conscient d'intégrer des activités avec une approche individualisée et des ateliers regroupant seulement les élèves d'un cours, mais nous ne trouvons pas les autres modèles non valables pour autant. L'important est que les grandes étapes soient respectées pour favoriser l'amélioration des compétences en lecture des élèves.

### 3. L'AMÉLIORATION DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

À la suite de la discussion, nous avons évalué tout ce que nous avons entendu et avons décidé d'apporter quelques modifications à notre scénario d'apprentissage. Nous avons aussi rejeté certains points à améliorer.

### 3.1 Les modifications apportées

Nous avons apporté des modifications au guide de l'enseignant (Annexe F). Nous avons ajouté une section dans laquelle nous précisons les connaissances antérieures que doivent posséder les élèves pour réaliser ce scénario d'apprentissage. Parmi ces connaissances, notons les cartes mentales et la recherche de texte. En discutant avec les participants, nous avons pris conscience que nous ne l'avions pas indiqué dans le document. Nous avons aussi pris la décision de modifier le lieu du kiosque pour prendre l'idée de nos collègues et de tenir le kiosque directement à la Place du Marché plutôt qu'à la cafétéria. De plus, nous avons précisé que le cahier de l'élève sera ramassé après chaque activité. Il est vrai que certains élèves risquent de faire les activités à la hâte sans connaître les consignes ce qui risque de faire perdre de la pertinence aux activités proposées, entre autres pour pratiquer la stratégie « faire des prédictions ».

Nous avons aussi apporté des modifications au cahier de l'élève (Annexe G). Nous avons ajouté une ligne pour inscrire le nom de l'élève sur la page titre. En effet, si nous reprenons les cahiers après chaque période, il faut que le nom des élèves soit inscrit dessus. Nous avons modifié la mise en page de tous les textes pour qu'ils entrent sur une page recto verso. Nous avons d'abord enlevé les adresses URL, car elles prennent de la place inutile et il y a une biographie à la fin du cahier, donc cet élément n'était pas essentiel. Pour le premier texte, nous avons aussi enlevé la dernière phrase « Ceux qui sont intéressés par ce projet sont invités dès maintenant à rejoindre le groupe Facebook: «Incroyables comestibles Saint-Jean-sur-Richelieu». » (Parent, 2018) puisqu'elle n'apporte rien au texte et se retrouvait sur une deuxième page. Pour ce texte, nous avons réduit les marges et diminué la police de caractère. Pour le deuxième texte, nous avons enlevé la catégorie qui apparaissait dans l'entête qui n'apportait pas d'informations. Pour ce texte, nous avons choisi de le mettre à simple interligne, mais de laisser une grande marge à

gauche en plus de diminuer la police de caractère. Pour le troisième texte, nous avons réduit les marges et la police de caractère et avons placé le texte en deux colonnes. Puis, pour le quatrième texte, nous avons réduit les marges et la police de caractère. Nous avons aussi enlevé le paragraphe à caractère administratif qui n'apportait rien au texte en plus d'être difficile à lire : « Tout citoyen peut faire une demande de parcelle auprès de sa mairie ou, en l'absence de jardins, encourager la commune à se lancer dans cette belle initiative. Chaque jardin est adossé à une structure de gestion associative. [...] » (Semencemag, 2015). De plus, dans le questionnaire « Questions sur la lecture », nous avons inversé les questions trois et quatre comme nous en avons discuté à la section précédente. Puis, nous avons mis la feuille pour le plan au propre de la carte mentale sous le format paysage puisque nous avions oublié lorsque nous avons fait le prototype.

Pour le corrigé (Annexe H), les modifications apportées sont moindres. Nous avons corrigé la coquille, c'est-à-dire que nous avons remplacé « jardon » par « jardin ». Puis, nous avons procédé aux mêmes modifications que pour le cahier de l'élève, soit enlever les paragraphes du premier et du quatrième texte, inverser les questions trois et quatre et changer le format de la carte mentale. Cependant, nous n'avons pas modifié la mise en page des textes puisque, en tant qu'enseignante, nous ne serons pas découragée par la longueur, en nombre de pages, du texte, et nous préférons avoir de l'espace pour écrire des notes sur notre copie.

### **3.2 Les points à améliorer non retenus**

Après l'analyse de la discussion, nous avons décidé de ne pas retenir certains éléments mentionnés comme étant un frein à la mise en pratique de notre scénario d'apprentissage. Ainsi, l'aspect théorique, certaines difficultés des textes à lire, la durée du scénario et l'organisation de la classe n'ont pas été modifiés.

L'aspect théorique mentionné dans le cadre de la discussion était principalement celui de la mise en situation avec l'élément déclencheur. Toutefois, en modifiant notre tâche finale pour que le kiosque se tienne à la Place du Marché, nous croyons que l'élément déclencheur est très pertinent dans ce contexte. Il faudra, en effet, que les élèves se préparent, car il s'agit d'une tâche authentique et les élèves seront en présence de vrais citoyens de la ville.

Les difficultés présentes dans les textes à lire n'ont, généralement, pas été modifiées. Nous trouvons intéressant de travailler les difficultés avec les élèves. De plus, si le texte présente des erreurs de syntaxe, il faut en discuter avec les élèves. Puis, dans le cas du zucchini, il est important de le préciser aux élèves pas seulement leur cacher les difficultés. Dans la vie de tous les jours, les élèves devront lire des textes qui présentent des erreurs et des difficultés, ils seront donc mieux outillés pour venir à bout de comprendre les textes et d'utiliser leur jugement critique en ce qui a trait à leurs lectures. C'est ainsi qu'ils amélioreront leurs compétences en lecture.

Pour ce qui est de la durée du scénario, nous avons hésité longuement à savoir si nous enlevions des activités pour réduire la durée ou non. Nous en sommes venue à la conclusion que nous avons créé les activités avec un but précis en tête. En plus, notre intention est de créer une pratique régulière de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Ainsi, en ayant conçu un long scénario d'apprentissage, nous pensions avoir démontré cette intention. Bien entendu, nous ne recommandons pas de faire toutes les activités les unes après les autres, mais plutôt de disperser dans le temps pour éviter de lasser les élèves. D'ailleurs, en analysant le commentaire de la Participante 4 nous comprenons qu'à long terme ce scénario est réalisable.

L'organisation de la classe n'a pas été modifiée. Nous croyons que les moments de travail en enseignement individualisé aideront les élèves les plus introvertis. Ces derniers pourront recevoir le soutien dont ils ont besoin de la part de l'enseignant et cela leur donnera certainement confiance en leur capacité. De cette façon, ils seront à l'aise de participer aux activités en enseignement réciproque et apporteront leur contribution. Pour ce qui est de faire toutes les étapes du scénario avec l'ensemble de la classe, nous pensons que le scénario demande un trop grand investissement de temps pour les élèves qui ne sont pas ciblés par les apprentissages. Les élèves, peu importe leur niveau, bénéficieront de l'approche du *Reading Apprenticeship*, mais l'ensemble des activités n'est pas nécessaire pour les élèves plus avancés. De plus, nous devons cibler un sigle pour ce travail de recherche. Bien que notre scénario d'apprentissage puisse s'adapter pour d'autres sigles, nous l'avons conçu en pensant aux élèves du FRA 1103-4 qui se retrouvent dans une classe multiniveau.

## CINQUIÈME CHAPITRE LA DISCUSSION

Une fois les résultats présentés, nous pouvons discuter de ces résultats. Nous abordons l'atteinte des objectifs et les limites de la recherche. Nous évaluons les méthodes de collecte de données que nous avons utilisées dans cette recherche. Pour terminer, nous présentons une synthèse des résultats.

### 1. L'ATTEINTE DES OBJECTIFS

Nous croyons avoir atteint les objectifs que nous nous sommes fixés dans le deuxième chapitre, c'est-à-dire de proposer un scénario d'apprentissage optimal qui, intégrant l'enseignement explicite et le *Reading Apprenticeship*, vise l'amélioration des compétences en lecture des élèves présents dans les cours de français en première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes, donc en concevant le scénario, en le faisant valider auprès d'enseignants expérimentés et en l'améliorant en vue de son utilisation future. Dans un premier temps, nous croyons, tout comme les experts qui ont participé à notre groupe de discussion, que notre scénario permettra d'améliorer les compétences en lecture des élèves du cours FRA 1103-4. Nous l'avons conçu en nous appuyant sur l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*, deux modèles qui ont eu des résultats positifs sur les compétences en lecture. Dans un deuxième temps, nous avons conçu le scénario d'apprentissage complet en ayant en tête les élèves du cours *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée*. Nous nous sommes penchée sur le Programme et nous sommes assurée que le scénario s'y prêtait bien. Dans un troisième temps, nous avons fait valider le scénario d'apprentissage par des enseignants expérimentés. Les commentaires qui en sont ressortis étaient, somme toute, assez positifs. Dans un quatrième temps, nous avons amélioré le scénario d'apprentissage en fonction des commentaires reçus. Nous en sommes

satisfaite et croyons qu'il puisse être utilisé tel qu'il est présenté en annexes F, G et H.

## 2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de la recherche se retrouvent principalement dans la validation du scénario d'apprentissage. En réalité, nous avons eu certaines difficultés à recruter des participants pour notre groupe de discussion. Nous n'avons d'ailleurs pas atteint le nombre minimum que nous nous étions fixée, c'est-à-dire six volontaires. Certains collègues nous ont mentionné la charge de travail et le manque de temps pour justifier leur refus à participer. Nous comprenons parfaitement que la fin d'une année scolaire est souvent un moment mouvementé. D'ailleurs, le moment proposé par notre direction de centre pour tenir notre groupe de discussion concordait avec l'avant-dernière journée pédagogique de l'année. Cependant, malgré le nombre limité de participants, nous avons quand même obtenu de la rétroaction sur notre prototype de scénario d'apprentissage. Par leurs commentaires, les participants ont suscité des réflexions qui nous ont permis d'apporter des modifications pour améliorer notre scénario. Nous sommes d'avis que nous avons fait un travail consciencieux à l'étape de la conception du scénario d'apprentissage. Ainsi, notre scénario était déjà bien ancré dans les modèles d'intervention que nous avons sélectionnés. Le groupe de discussion servait donc à nous aider à l'améliorer pour qu'il soit intéressant autant pour les élèves que pour les enseignants et que ces derniers aient le goût de l'utiliser.

## 3. L'ÉVALUATION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Les méthodes de collecte de données qui ont été utilisées tout au long de ce projet de recherche nous ont permis d'obtenir un bon nombre de données à



analyser. Le journal de bord, l'analyse documentaire ainsi que le groupe de discussion ont fait partie de ces méthodes.

### **3.1 Le journal de bord**

Le journal de bord nous a permis de recueillir des données concernant les étapes du processus de conception et nos réflexions. Chaque jour, nous faisons le suivi des actions posées et au fur et à mesure nous y notions nos pensées, nos décisions. Bien qu'au départ, nous essayions de diviser nos notes en fonction des notes de sites, des notes personnelles, des notes réflexives et des notes d'apprentissage (Sauvé, Savoie-Zajc et Langevin, 2001), nous avons vite constaté que cette façon ne nous convenait pas et freinait notre élan créatif pour la conception de notre scénario d'apprentissage. Nous avons donc pris la décision de tout écrire de manière suivie en créant une entrée pour chaque journée. Ainsi, nous n'avions pas à réfléchir pour savoir où classer notre note.

### **3.2 L'analyse documentaire**

L'analyse documentaire est sans doute la méthode de collecte de données qui s'est faite de manière non officielle. En réalité, tout le processus s'est déroulé rapidement et nous n'avons pas eu la chance de prendre des notes sur un document réservé à l'analyse documentaire. De plus, nous n'avons pas créé plus d'une version du prototype du scénario d'apprentissage. Nous l'avons créé en un seul bloc en nous assurant d'intégrer toutes les composantes de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Dans les cas où nous avons apporté des modifications, c'était en cours de conception, donc nous n'avons pas considéré que nous avions fait plus d'une version du prototype. Pour ce qui est des choix que nous avons réalisés en cours de conception, nous les avons écrits dans le journal de bord. Leur analyse, pour leur part, est restée dans notre tête et ne s'est pas faite par écrit.

La lecture analytique du prototype du scénario et du journal de bord nous a permis de constater la correspondance de notre scénario avec le cadre conceptuel.

### **3.3 Le groupe de discussion**

Le groupe de discussion nous a permis d'obtenir des données concernant notre prototype de scénario d'apprentissage, mais aussi sur les expériences de nos collègues. Ces données ont été très bénéfiques pour améliorer notre scénario d'apprentissage. Cependant, nous avons trouvé la discussion difficile à mener. Nous en étions à notre première expérience en tant qu'animatrice d'un groupe de discussion et nous trouvons que cela a paru. La discussion a plus d'une fois dérivé, mais nous avons réussi à la recentrer sur notre scénario d'apprentissage. Lorsqu'elle dérivait, nos participants abordaient principalement leurs propres expériences avec l'approche du *Reading Apprenticeship*. Nous avons donc pu récupérer ce qui a été dit pour l'analyser et améliorer notre scénario d'apprentissage. Nous avons donc appris des bons et des mauvais coups de nos collègues. Dans un autre ordre d'idées, pendant la discussion, nous avons dû justifier nos choix à quelques reprises, cela a été une expérience pertinente, car nous avons réalisé que nous ne les avions pas précisées dans le guide de l'enseignant.

## **4. LA SYNTHÈSE**

Nous avons entrepris, depuis un peu plus d'un an, une réflexion sur notre façon d'enseigner à l'éducation des adultes. Bien que nous pratiquions presque exclusivement l'enseignement individualisé, nous ressentons un profond malaise à nous « insérer » dans un modèle qui ne nous convient pas toujours et qui ne semble plus convenir à tous les élèves. Ce travail de recherche s'inscrit donc dans cette réflexion. Puisque la lecture est une difficulté pour les élèves de la formation de base commune, nous nous sommes davantage intéressée aux moyens concrets pour

améliorer les compétences des élèves. Par le cadre de référence, nous avons découvert des modèles théoriques transposables dans la pratique de l'enseignement de la lecture. Nous avons ainsi développé un scénario d'apprentissage s'appuyant sur l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*. Le scénario que nous avons conçu correspond à ces deux modèles. Il contient les étapes essentielles de l'enseignement explicite, avec la mise en situation, l'expérience d'apprentissage, qui contient, le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, et l'objectivation. De plus, il suit l'approche du *Reading Apprenticeship* en touchant aux dimensions personnelle, sociale, cognitive, métacognitive et relative au développement des connaissances, tout en utilisant l'enseignement explicite, stratégique, réciproque et collaboratif. De plus, il enseigne aux élèves à utiliser les cinq stratégies de lecture prescrites, c'est-à-dire faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens. Une fois certaine que notre prototype de scénario d'apprentissage correspondait à notre cadre de référence, nous avons demandé à des collègues de valider notre prototype dans le but de l'améliorer. Grâce au groupe de discussion que nous avons tenu avec nos collègues, nous avons appris que notre scénario allait permettre l'amélioration des compétences en lecture des élèves. Nous avons, toutefois, amélioré notre scénario en fonction de la rétroaction et des commentaires reçus de nos collègues. Ces améliorations visent principalement à ne pas décourager les élèves devant la longueur des textes à lire en faisant tenir les textes sur une page. Puis, nous avons apporté de légères modifications sur des détails, comme le lieu où se tiendra le kiosque d'information ou le fait de reprendre le cahier de l'élève après chaque activité pour éviter que les élèves lisent les autres textes.

Nous croyons fortement que notre scénario d'apprentissage puisse aider les élèves du cours *FRA 1103-4 – Vers une langue partagée* à améliorer leurs compétences en lecture. Nous avons hâte de l'utiliser l'année prochaine et d'observer concrètement les résultats. Nous sommes d'avis que les connaissances

que nous avons apprises dans le cadre de ce projet de recherche nous suivront et nous aideront à modifier nos pratiques de l'enseignement à l'éducation des adultes tout au cours de notre carrière. En effet, les commentaires que nous avons recueillis au cours de la discussion ainsi que les résultats de notre recherche tendent à montrer qu'il y a un intérêt à sortir de l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes pour voir un changement dans les résultats des élèves, notamment en enseignement de la lecture. Parmi nos participantes à la discussion, certaines ont utilisé l'approche du *Reading Apprenticeship* dans leur pratique et ont observé une amélioration dans les compétences en lecture de leurs élèves. Toutefois, ces changements peuvent entraîner des frustrations chez les élèves qui souhaitent avancer à leur rythme et qui verront les activités proposées comme une perte de temps. Il sera donc important de faire comprendre aux élèves que ce genre d'activités est bénéfique pour eux et les aidera dans leur parcours scolaire. Notre projet s'inscrit donc dans un changement des mentalités, autant pour les enseignants que pour les élèves, à l'éducation des adultes. Nous pensons que, en tant qu'enseignante, nous avons beaucoup à apporter à nos élèves. Il suffit que nous sachions nous renouveler au fil du temps et que nous utilisions des approches innovantes pour susciter l'intérêt de nos élèves et rejoindre tous les types d'apprenants.

## CONCLUSION

Notre recherche a pour but d'améliorer les compétences en lecture des élèves de première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes. Pour ce faire, nous avons conçu un scénario d'apprentissage qui inclut l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*.

Le premier chapitre a permis de préciser notre problématique en faisant un retour sur l'histoire de la formation générale des adultes, en précisant la nouvelle réalité de la formation générale des adultes, les caractéristiques des élèves de la formation de base commune, les difficultés en français et les conséquences de ces difficultés. Nous avons aussi précisé le problème de développement des compétences en lecture et notre contexte professionnel. Nous avons présenté notre recension des écrits et notre question générale de recherche.

Le deuxième chapitre a fait office de cadre de référence dans lequel nous avons présenté le programme de formation en français pour la première année du premier cycle du secondaire. Nous avons également décrit divers moyens d'améliorer les compétences en lecture et détaillé les approches retenues pour répondre à nos objectifs, c'est-à-dire l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*. Nous avons aussi présenté nos objectifs général et spécifiques de recherches. Ainsi, pour améliorer les compétences en lecture des élèves de première année du premier cycle du secondaire de l'éducation des adultes, nous souhaitons concevoir un scénario d'apprentissage fondé sur les deux approches nommées précédemment pour le cours de français *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée*, recueillir le point de vue critique d'enseignants expérimentés et améliorer le scénario d'apprentissage en fonction des commentaires reçus.

Le troisième chapitre a présenté les indications méthodologiques qui servent à baliser notre recherche. Le cœur de notre méthodologie est la conception d'un scénario d'apprentissage. Pour recueillir les données, nous avons utilisé le journal de bord, l'analyse documentaire et le groupe de discussion. Puis, pour les analyser, nous avons eu recours à l'analyse de contenu.

Le quatrième chapitre a présenté les résultats de la recherche. Nous y avons décrit le prototype du scénario d'apprentissage et justifié nos choix. Nous avons abordé l'intégration de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Nous avons aussi présenté la validation par les enseignants expérimentés en présentant les participants, en nommant les points forts et les points à améliorer qui ont été soulignés pendant le groupe de discussion. De plus, nous avons exposé les modifications que nous avons apportées pour améliorer notre scénario et avons justifié les raisons pour lesquelles nous n'avons pas retenu certaines propositions.

Le chapitre cinq a été une discussion sur les résultats. Nous y avons présenté le fait que nous croyons avoir atteint les objectifs de la recherche. Nous y avons observé les limites de la recherche. Puis, nous avons procédé à l'évaluation des méthodes de collecte de données, c'est-à-dire le journal de bord, l'analyse documentaire et le groupe de discussion. Enfin, nous avons fait une synthèse de la recherche.

Nous sommes persuadée que cette recherche aura des conséquences sur notre pratique professionnelle. La recherche en elle-même nous a montré qu'il est intéressant de s'appuyer sur la théorie pour développer du matériel pédagogique et nous a démontré l'importance de réfléchir aux manières d'améliorer les compétences des élèves. Le scénario d'apprentissage qui a été conçu, pour sa part, nous demandera de sortir de notre zone de confort lorsque nous l'utiliserons en

classe. Il faudra ainsi aller plus loin que l'enseignement individualisé et se permettre de varier nos modèles d'enseignement.

Ce travail a suscité chez nous plusieurs d'idées que nous souhaitons intégrer à notre classe. Parmi celles-ci, nous envisageons, pour la prochaine année, d'autres projets pour améliorer les compétences en lecture de nos élèves comme l'instauration d'un quinze minutes de lecture personnelle après le diner et de brèves discussions sur ces lectures, l'installation d'une bibliothèque dans notre classe, la lecture d'album en grand groupe et l'utilisation du journal dialogué sur les lectures littéraires présentes dans les manuels des divers sigles de cours.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances, familles, générations*, 20, 148-167.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, 1, 12-13.
- Blaser, C. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 18-20.
- Briquet-Duhaze, S., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2015). *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*. Paris : L'Harmattan.
- Buguet-Melançon, C. (1997). Pour une lecture authentique au collégial : le journal de lecture. *Correspondance*, 3(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lisez-moi-un-dossier-sur-la-lecture-au-collegial/pour-une-lecture-authentique-au-collegial-le-journal-de-lecture/>>. Consulté le 9 mars 2018.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2014a) *Projet éducatif CÉA La Relance 2014-2019*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://relance.e.csdhr.qc.ca/public/d722629a-e678-4017-9bd1-e0614ed1a380/2014-2015/projet\\_educatif\\_cea\\_la\\_relance\\_2014-2019\\_version\\_du\\_9\\_juin.pdf](http://relance.e.csdhr.qc.ca/public/d722629a-e678-4017-9bd1-e0614ed1a380/2014-2015/projet_educatif_cea_la_relance_2014-2019_version_du_9_juin.pdf)>. Consulté le 9 février 2018.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières, Centre d'éducation des adultes La Relance (2014b). *Plan de réussite 2014-2016*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://relance.e.csdhr.qc.ca/public/d722629a-e678-4017-9bd1-](http://relance.e.csdhr.qc.ca/public/d722629a-e678-4017-9bd1-e0614ed1a380/2014-2015/projet_educatif_cea_la_relance_2014-2019_version_du_9_juin.pdf)



e0614ed1a380/2014-2015/plan\_de\_reussite\_cea\_la\_relance\_2014-2016.pdf>. Consulté le 9 février 2018.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2008). *Projet pancanadien de français langue première. Guide pédagogique. Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12<sup>e</sup> année)*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.cmec.ca/docs/phaseII/guide-pedag.pdf>>. Consulté le 12 mars 2018.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Programme pancanadien d'évaluation. PPCE-13 de 2007. Rapport sur les stratégies de lecture et le rendement en lecture*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/296/PCAP2007ReadingFR\\_Web.pdf](http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/296/PCAP2007ReadingFR_Web.pdf)>. Consulté le 21 février 2018.

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Delorme, S. et Poissant, R. (2009). *L'Actuel. FRA 1103-4 Vers une langue partagée. Guide d'apprentissage de l'élève*. Montréal : Chenelière Éducation.

Desrochers, A. (2009). *Apprendre à lire à l'âge adulte*. Sudbury : Centre FORA et Coalition ontarienne de formation des adultes.

Drolet, A. (2013). *Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent ! Comprendre et intervenir*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://constellation.uqac.ca/2020/6/quand\\_les\\_absences\\_\\_\\_nous\\_interpellent.pdf](http://constellation.uqac.ca/2020/6/quand_les_absences___nous_interpellent.pdf)>. Consulté le 31 octobre 2017.

Dumont, M. et Rousseau N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes. Besoins et pistes d'intervention*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). *L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche*. Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_ed4a4bd79f17\\_\\_Enseignement\\_explicite\\_et\\_autoregulation\\_article\\_.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ed4a4bd79f17__Enseignement_explicite_et_autoregulation_article_.pdf)>. Consulté le 22 février 2018.

- Forget, M.-H. et Turcotte, M. (2009). Un carnet de lecture : le répertoire personnalisé et le bilan des apprentissages au secondaire. *Québec français*, 153, 70-72.
- Fortin, M.-F. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1re éd. 2006).
- Fournier, M.-H. et Cartier, S. C. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (s.d.). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. Document téléaccessible à l'adresse <<http://r-libre.telug.ca/1079/1/L'educateur1.pdf>>. Consulté le 21 février 2018.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 95-110). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin éd.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. In C. Préfontaine et M. Lebrun, *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 219-237). Montréal : Les éditions logiques.
- Giasson, J. (1995). Partie III – Lecture. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-J. Dionne, É. Royer, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 74-118). Montréal : Gaëtan Morin éd.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin éd.
- Giasson, J. (2011). *La lecture – Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éd.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Canadian journal of Education*, 24(2), 197-211.
- Goulet, M., Demers, L., Belleau, J., Boisvert, G., Trudel, C., Langevin, A. et Gagné, M. (2017). *Reading Apprenticeship. Document d'accompagnement pratique pour la classe*. Manuscrit non publié Centre de formation des Maskoutains, Saint-Hyacinthe.

Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR\\_politique\\_gouv\\_education\\_adultes.pdf](https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf)>. Consulté le 31 janvier 2018.

Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/Plan.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf)>. Consulté le 31 janvier 2018.

Gouvernement du Québec (2005a). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs et Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/formatio.pdf>>. Consulté le 31 janvier 2018.

Gouvernement du Québec (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf)>. Consulté le 20 février 2018.

Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.

Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Francais\\_langue\\_denseignement\\_FBC\\_fr\\_1er\\_Cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBC_fr_1er_Cycle.pdf)>. Consulté le 8 février 2018.

Gouvernement du Québec (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec : conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse

<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>>. Consulté le 2 mars 2018.

Gouvernement du Québec (2016a). *Document administratif. Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2016-2017*. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Document\\_information\\_FGA2016-2017\\_MontageEdition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Document_information_FGA2016-2017_MontageEdition.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.

Gouvernement du Québec (2016b). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>>. Consulté le 31 octobre 2017.

Gouvernement du Québec (2017). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec (1<sup>re</sup> éd. 2000). Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%209.pdf>>. Consulté le 1<sup>er</sup> février 2018.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, 149, 65-66.

Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8<sup>e</sup> année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, 7(2). Québec : Institut de la statistique du Québec.

Laroque, L. (2013). *Le carnet de lecture, un outil didactique pluriel à l'école*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3376-le-carnet-de-lecture-un-outil-didactique-pluriel-à-l'école>>. Consulté le 9 mars 2018.

- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la littérature jeunesse à l'école. *Repères*, 13, 68-83.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec : Éditions multimondes.
- Leith, É. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français*, 160, 50-51.
- Lesmeister, M. B. (2010). Teaching adults to read with reading apprenticeship. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 85(2), 28-32.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Martel, V. et Levesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- McQuirter Scott, R. (2007). *L'étude des mots et la compréhension de la lecture : les incidences sur l'enseignement*. Communication présentée au 2<sup>e</sup> Colloque ontarien sur la recherche en éducation du Comité ontarien de la recherche en éducation (CORE), Ontario, janvier.
- Ouellet, C., Croisetière, C. et Boultif, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire : bilan et perspectives d'un projet de recherche collaborative. *Québec français*, 174, 86-87.
- Ouellet, C., Dubé, F. et Boultif, A. (2016). Mieux comprendre les textes disciplinaires : un défi au collégial. *Correspondance*, 21(3), 9-12.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse

<<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

- Perrenoud, P. (1992). La formation des maîtres et la recherche en éducation. In F. Audigier, et G. Baillet (dir.), *La formation des enseignants et le travail pédagogique* (p. 339-354). Paris : INRP.
- Picard, A. (1992). Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale au Québec*, 11, 33-56.
- Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100* °. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE\\_Reseau\\_de\\_chercheurs.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf)>. Consulté le 19 février 2018.
- Reulier, J. (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Reulier, J. et Ouellet, C. (2015). *Coopérer pour mieux comprendre des textes documentaires : le cas d'une pratique inspirée de l'approche Reading Apprenticeship en classe de CM1-CM2*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188325/document>>. Consulté le 18 février 2018.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2000). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière éducation.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.) (p. 376-391). New York: Macmillan.

- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie ! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.
- Sauvé, L., Savoie-Zajc, L. et Langevin, L. (2001). Edamaz – un projet de recherche – développement collaboratif. In L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Éléments pour la formation de formateurs en éducation relative à l'environnement* (p. 162-163). Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. L. et Hale, G. (2010). Framework fuel the need to read. Strategies boost literacy of students in content-area classes. *Journal of staff development*, 31(5), 38-42.
- Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.
- Toulouse, D. et Brochu, M. (2006). Quand la lecture devient une affaire d'école et même de communauté. *Vie pédagogique*, 139, 43-45.
- TRÉAQ (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/148941.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/148941.pdf)>. Consulté le 30 janvier 2018.
- TRÉAQFP (2014a). *Enseigner la lecture*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://treaqfp.qc.ca/enseigner-la-lecture/>>. Consulté le 16 février 2018.
- TRÉAQFP (2014b). *National Reading Panel. Évaluation fondée sur les données probantes de la recherche scientifique sur la lecture et de ses implications pour l'enseignement de la lecture*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://treaqfp.qc.ca/prive/pdf/Resume\\_rapport\\_National\\_ReadingPanel.pdf](http://treaqfp.qc.ca/prive/pdf/Resume_rapport_National_ReadingPanel.pdf)>. Consulté le 19 février 2018.
- Turcotte, C., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(2), 183-197.

- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Université de Sherbrooke (2014). *Guide d'autoévaluation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales.
- Vézina, H. et Saint-Laurent, L. (1991). Stratégies cognitives pour le lecteur en difficulté. *Québec français*, 83, 57-59.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2006). La motivation à lire : d'une pensée magique à une pensée réaliste. *Vie pédagogique*, 139, 27-28.
- Vijayarajoo, A. R. et Moses, S. (2013). Reader-response pedagogy and changes in student stances in literary texts. *The English Teacher*, XLII(3), 174-186.
- Villemagne, C. (2007). Retour aux études : quelles clientèles ? *Québec français*, 144, 62-64.
- Villemagne, C. (dir.) (2014). *Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) : Programme d'actions concertées – Réussite et persévérance scolaires. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT\\_VillemagneC\\_rapport\\_formation-adultes.pdf/2d7db727-4fd4-4e59-afe6-8f3e9a7238b5](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_VillemagneC_rapport_formation-adultes.pdf/2d7db727-4fd4-4e59-afe6-8f3e9a7238b5)>. Consulté le 13 mars 2017.
- Villemagne, C., Beaudoin, C., Daniel, J., Correa Molina, E. et Myre-Bisaillon, J. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes*. Rapport de recherche FQRSC, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <[http://ere-adultes.recherche.usherbrooke.ca/?wpfb\\_dl=51](http://ere-adultes.recherche.usherbrooke.ca/?wpfb_dl=51)>. Consulté le 1<sup>er</sup> novembre 2017.
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N. et Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes



inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*(3), 243-272.

WestEd. (2015). *The Reading Apprenticeship Framework*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.aacu.org/sites/default/files/files/STEM15/RAframework.pdf>>. Consulté le 21 février 2018.

**ANNEXE A – INVITATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT****Invitation à participer et formulaire de consentement pour la recherche**

**Conception d'un scénario d'apprentissage visant l'amélioration des  
compétences en lecture des élèves de première année du premier cycle du  
secondaire à l'éducation des adultes**

Mélanie Gagnon

Étudiante à la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire (MQES), profil  
français, langue d'enseignement

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Département de pédagogie

Courriel :

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. améliorer les compétences en lecture des élèves présents dans les cours de français en première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes ;
2. concevoir un scénario d'apprentissage fondé sur l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship* pour le cours de français *FRA-1103-4 – Vers une langue partagée* de la première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes ;
3. valider le scénario d'apprentissage auprès d'enseignants expérimentés dans une perspective d'amélioration ;
4. améliorer le scénario d'apprentissage en vue de son utilisation future.

Afin que vous puissiez participer à ce projet, nous avons besoin de votre accord.

### **En quoi consiste votre participation au projet ?**

1. **Préparation pour la discussion.** La lecture du scénario d'apprentissage et des questions devra être faite en vue du groupe de discussion. Des notes pour la rétroaction pourront être prises si vous le désirez. Cette préparation devrait nécessiter une trentaine de minutes pour la lecture complète.
2. **Groupe de discussion.** Ce groupe de discussion, d'une durée d'environ une heure trente minutes, servira à recueillir le point de vue critique des participants en ce qui a trait au scénario d'apprentissage.

### **Quels sont les avantages à participer ?**

Vous découvrirez du matériel inédit qui pourra être adapté au divers cours du programme. Vous pourrez échanger avec vos collègues sur l'enseignement de la lecture et plus précisément sur l'enseignement explicite et l'approche du *Reading Apprenticeship*.

**Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies ?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies dans le cadre de cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms fictifs au moment de la transcription du verbatim du groupe de discussion. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront utilisés pour l'analyse dans le cadre de cet essai. Les données seront détruites quelques semaines après la réception de la note de cet essai dans le dossier étudiant et ne seront pas utilisées pour autre chose que celles décrites dans le présent document. Toutes les informations données au moment du groupe de discussion doivent rester confidentielles et tous les participants sont tenus de les garder ainsi.

**Est-il obligatoire de participer ?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non** sans avoir à justifier votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez vous retirer du projet à tout moment durant le processus.

**Que faire si vous avez des questions concernant le projet ?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi-même ou la professeure responsable de l'encadrement du projet :

**Mélanie Gagnon, étudiante à la MQES**

**Carine Villemagne, professeure**

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « **Conception d'un scénario d'apprentissage visant l'amélioration des compétences en lecture des élèves de première année du premier cycle du secondaire à l'éducation des adultes** ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- ☐ J'accepte de lire le scénario d'apprentissage et de participer au groupe de discussion.
- ☐ J'accepte que la discussion de groupe soit enregistrée sous format audio.
- ☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés au moment de la discussion de groupe (noms des autres participants et informations dévoilées).

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## ANNEXE B – GUIDE DE DISCUSSION

### INTRODUCTION (5 minutes)

- Je souhaite la bienvenue au groupe.
- Je remercie les participants pour leur participation.
- J'explique le déroulement de la discussion :
  - présentation ;
  - discussion sur chacun des thèmes importants pour l'amélioration du scénario d'apprentissage ;
  - remerciement.
- J'explique les raisons pour lesquelles je fais un enregistrement audio :
  - je vais faire un verbatim pour pouvoir faire l'analyse de contenu ;
  - je ne veux rien oublier ;
  - je veux être certaine d'améliorer le scénario en fonction des commentaires donnés, donc j'ai besoin d'avoir un repère et je souhaite me concentrer sur la discussion, et non sur les notes à prendre.
  - Il ne faut pas s'inquiéter, dans le verbatim, vous serez identifié comme Participant 1, Participant 2, Participant 3, etc. Par contre, pour la discussion, nous utiliserons nos prénoms, ça va faciliter mon travail pour la retranscription.
- Je présente mes attentes :
  - il n'y a pas de bonnes, ou de mauvaises, réponses ;
  - il faut répondre en fonction de ses opinions et de son expérience, tout est valable.
- Tour de table pour se présenter et présenter sa tâche d'enseignement et son expérience.

## DISCUSSION

## Thèmes de discussion

Thème	Durée
<b>Enseignement explicite et <i>Reading Apprenticeship</i></b>  Question : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que connaissez-vous de l'enseignement explicite et de l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> ?</li> </ul>	10 minutes
<b>Niveau de compréhension des documents</b>  Questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comment avez-vous trouvé la lecture du scénario d'apprentissage ?</li> <li>○ Que pensez-vous de la forme des documents proposés ?</li> </ul>	10 minutes
<b>Faisabilité du scénario d'apprentissage (vérifier chaque section du scénario)</b>  Questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Selon ce que vous avez lu, seriez-vous en mesure de faire cette séquence d'enseignement ? Quelles informations importantes manque-t-il pour être en mesure de la réaliser ?</li> <li>○ En général, que pensez-vous du scénario d'apprentissage ?</li> </ul>	10 minutes

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y a-t-il des tâches qui ne sont pas réalistes ou qui seraient difficilement réalisables ? Lesquelles et pourquoi ?</li> </ul>	
<p><b>Degré de difficulté (vérifier chaque section du scénario)</b></p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que pensez-vous du degré de difficulté des tâches demandées ?</li> <li>○ Que pensez-vous du degré de difficulté des textes proposés ?</li> </ul>	10 minutes
<p><b>Durée (vérifier chaque section du scénario)</b></p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Que pensez-vous de la durée des tâches ?</li> <li>○ Que pensez-vous de la durée du scénario ?</li> </ul>	10 minutes
<p><b>Qualité du scénario d'apprentissage (vérifier chaque section du scénario)</b></p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quelle est la signification du scénario d'apprentissage pour les élèves ?</li> <li>○ Croyez-vous que la tâche soit suffisamment authentique ? Pourquoi ?</li> </ul>	10 minutes



<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En quoi la tâche concorde-t-elle, ou ne concorde-t-elle pas, avec le Programme de formation ?</li> </ul>	
<p><b>Atteinte des objectifs de la recherche</b></p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ De quelles façons le scénario d'apprentissage intègre-t-il l'enseignement explicite et l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> ?</li> <li>○ Croyez-vous que le scénario permette l'amélioration des compétences en lecture ? Pourquoi ?</li> <li>○ Que feriez-vous pour améliorer le scénario ?</li> <li>○ Personnellement, que feriez-vous pour mettre le scénario à votre main ?</li> </ul>	23 minutes

CONCLUSION (2 minutes)

Remerciement.

## ANNEXE C – PROTOTYPE DU GUIDE DE L'ENSEIGNANT

### RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

<b>Domaines généraux :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ santé et mieux-être</li> <li>○ environnement et consommation;</li> <li>○ citoyenneté.</li> </ul>
<b>Domaine d'apprentissage :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Domaine des langues : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Français, langue d'enseignement</li> </ul> </li> </ul>
<b>Classe de situations :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communications langagières relatives au mieux-être personnel et collectif.</li> </ul>
<b>Catégories d'actions :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lecture pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ écoute pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ prise de parole pour transmettre de l'information, exprimer des idées ou défendre un point de vue.</li> </ul>
<b>Compétences polyvalentes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communiquer;</li> <li>○ coopérer;</li> <li>○ agir avec méthode;</li> <li>○ raisonner avec logique;</li> <li>○ exercer son sens critique et éthique.</li> </ul>
<b>Attitudes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ouverture d'esprit;</li> <li>○ rigueur.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grammaire du texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ texte informatif et argumentatif;</li> <li>○ objectivité et subjectivité;</li> <li>○ argument et opinion;</li> <li>○ fait et opinion.</li> </ul> </li> <li>○ Lexique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ familles de mots;</li> <li>○ dérivation lexicale (préfixes et suffixes courants).</li> </ul> </li> </ul>

Attentes de fin de cours :
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ dégager les éléments d'information explicites et implicites;</li> <li>○ saisir le sens du message;</li> <li>○ vérifier la source de l'information et évaluer la crédibilité.</li> </ul>

(Gouvernement du Québec, 2007 a; 2007b)

Tâche finale :
La tâche finale demandée aux élèves est d'organiser un kiosque d'information à la cafétéria, sur l'heure de diner, pour donner de l'information sur les Incroyables comestibles et les jardins collectifs aux élèves et au personnel du centre.
Durée prévue :
La durée prévue du scénario d'apprentissage est de douze cours d'une heure quinze minutes. Toutefois, le scénario est décomposable en petits ateliers à faire à différentes occasions pour éviter de consacrer un bon nombre de cours uniquement aux élèves du <i>FRA 1103-4</i> . Il pourrait ainsi ne pas se faire en continu et s'étaler sur quelques semaines. De plus, certaines tâches n'impliquent que les élèves du cours ciblé et demandent qu'une supervision épisodique de l'enseignant. De cette façon, l'enseignant est présent pour les élèves des autres sigles de cours.
Nombre d'élèves ciblés :
Six élèves du <i>FRA 1103-4</i> sont ciblés par ce scénario d'apprentissage. Cependant, il peut être adapté pour trois élèves et plus. Certaines activités, comme l'enseignement explicite de la lecture, peuvent être faites en grand groupe avec des élèves de tous les niveaux puisque ces derniers bénéficieront aussi de cet enseignement dans leur propre pratique de la lecture.
Difficultés anticipées :
Les difficultés anticipées sont surtout de l'ordre des absences des élèves. Si un élève du <i>FRA 1103-4</i> manque un cours, la suite logique du scénario ne sera pas respectée. L'élève aura ainsi de la difficulté à rattraper ses collègues.

## SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

Phase du scénario	Étapes du scénario et organisation de la classe	Ce que fait l'enseignant	Ce que font les élèves	Durée prévue	Matériel requis	Dimensions touchées
Préparation	<p>1. Ouverture du scénario : élément déclencheur et explications du scénario.</p> <p>Atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>Pour le jour de la Terre, le 22 avril, les élèves sont invités à tenir un kiosque d'information à la cafétéria sur des solutions à adopter pour rendre l'environnement durable. Puisque le cours <i>FRA 1103-4</i> aborde l'alimentation, l'enseignant décide de lier les deux domaines en proposant de traiter des jardins collectifs. L'enseignant présente donc un scénario d'apprentissage qui amènera les élèves à travailler leurs compétences en lecture.</p>	Les élèves écoutent attentivement la présentation de la mise en situation.	20 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif ou projecteur.</p>	Dimension personnelle.

		<p>L'enseignant présente le scénario d'apprentissage en projetant au tableau les étapes du scénario. Il met en valeur l'objectif d'apprentissage, qui est de lire pour obtenir de l'information et, par conséquent, de travailler les compétences en lecture. Il précise que les élèves seront amenés à discuter de leur façon de lire et de comprendre l'information. Les discussions devront se faire dans le respect et l'harmonie pour favoriser la progression de tous. Il présente la tâche finale, c'est-à-dire renseigner les citoyens sur les jardins collectifs. Il informe les élèves des savoirs essentiels qui devront être mobilisés au cours du scénario. Il tente de motiver les élèves en leur présentant la</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les directives de l'enseignant. Ils discutent avec l'enseignant de la valeur du développement de leurs compétences en lecture dans la vie de tous les jours. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant à voix haute. Parmi les réponses, il devrait être mentionné que ce scénario servira à apprendre à bien utiliser les informations que l'on recueille lorsqu'on lit, que bien comprendre les textes permet de réfléchir au contenu et faire des liens entre différents textes, qu'améliorer ses compétences en lecture permet de comprendre tous les textes. De plus, les élèves mentionnent que, pour écrire un texte</p>			
--	--	---	---	--	--	--

		<p>signifiante de ce scénario. Pour ce faire, il pose des questions aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À quoi servira ce scénario d'apprentissage?</li> <li>▪ Est-ce important pour vous de bien comprendre les textes que vous lisez?</li> <li>▪ À quoi vous servira d'améliorer vos compétences en lecture?</li> <li>▪ Dans quel contexte pouvez-vous avoir besoin de recueillir de l'information par la lecture?</li> <li>▪ Dans quelle situation de la vie de tous les jours la lecture est-elle importante?</li> </ul>	<p>informatif, ils sont amenés à recueillir de l'information sur ce qu'ils lisent et que la lecture est importante dans la vie de tous les jours pour aider son enfant dans ses devoirs ou aller au guichet automatique par exemple.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

	<p>2. Activation des connaissances antérieures des élèves pour le scénario.</p> <p>Atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant pose des questions aux élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous lorsque vous voulez comprendre un texte que vous lisez?</li> <li>▪ Utilisez-vous certaines stratégies?</li> <li>▪ Connaissez-vous les jardins collectifs? Selon vous, qu'est-ce qu'un jardin collectif?</li> </ul> <p>Si personne n'est en mesure de répondre à cette question, l'enseignant amène les élèves à analyser chaque mot du syntagme.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pouvez-vous me décrire diverses sortes de jardins?</li> <li>▪ Que peut bien signifier « collectif » si on le lie au mot</li> </ul>	<p>Les élèves répondent aux questions de l'enseignant à voix haute et écrivent les mots-clés dans leur cahier de l'élève.</p> <p>Les élèves qui ont une bonne compréhension en lecture partagent leurs trucs et astuces pour bien comprendre les textes qu'ils lisent. Les autres élèves peuvent ajouter leurs stratégies s'ils en utilisent. Il est possible que certains élèves sachent ce qu'est un jardin collectif et l'expliquent. Si ce n'est pas le cas, le but est que les élèves nomment qu'il s'agit d'un endroit où l'on fait pousser des légumes, ou des fruits, et que ces derniers appartiennent à un ensemble de personnes.</p>	20 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	Dimension relative à la construction des connaissances.
--	--	--	---	------------	--	---

		« jardin »? L'enseignant note au tableau les connaissances antérieures des élèves à propos de la lecture et des jardins collectifs.				
<b>Réalisation</b>	3. Présentation de la tâche finale.  Atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> .	L'enseignant présente la tâche finale aux élèves. Plus précisément, il explique qu'en dyade, les élèves devront être présents au kiosque dans la cafétéria, à tour de rôle pendant quinze minutes, pour présenter les jardins collectifs aux élèves et au personnel du centre et répondre aux questions de ces derniers. Il demande aux élèves s'ils ont des questions par rapport à la tâche finale. Il interroge les élèves sur ce dont ils auront besoin pour réaliser la tâche.	Les élèves écoutent l'enseignant et posent leurs questions. Ils devraient mentionner qu'ils auront besoin d'identifier les informations importantes concernant les jardins collectifs, de faire des liens entre les différents textes, de synthétiser les informations et d'être en mesure de parler des jardins collectifs de manière naturelle.	10 minutes	Cahier de l'élève.	Dimension cognitive.  Dimension personnelle.



	<p>4. Activité de découverte des jardins collectifs.</p> <p>En grand groupe.</p>	<p>L'enseignant présente l'objectif de cette activité, soit de mieux comprendre les jardins collectifs et de se familiariser avec la situation des jardins collectifs dans la région.</p> <p>L'enseignant présente l'article à lire et le journal de la région <i>Le Canada Français</i>, pour ceux qui ne le connaîtraient pas, ainsi que l'émission de la télévision communautaire, <i>ericlatour.com</i>.</p>	<p>Les élèves écoutent l'objectif et la présentation du journal local et de l'émission <i>ericlatour.com</i>.</p>	5 minutes	Cahier de l'élève.	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p>
	<p>4.1 Mise en situation pour l'activité de lecture.</p> <p>En grand groupe.</p>	<p>L'enseignant présente les objectifs de lecture pour l'activité, c'est-à-dire de se familiariser avec les stratégies de lecture et d'observer comment les utiliser.</p> <p>L'enseignant active les connaissances antérieures en demandant aux élèves</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les objectifs.</p> <p>Les élèves répondent aux questions à voix haute. Certains seront sans</p>	30 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p>

		<p>s'ils connaissent des stratégies de lecture et s'ils en ont déjà utilisé.</p> <p>L'enseignant précise aux élèves qu'ils doivent prendre des notes dans leur cahier sur les stratégies de lecture. L'enseignant présente les cinq stratégies de lecture qui seront utilisées, soit faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens, et précise l'utilité de chaque stratégie.</p>	<p>doute en mesure de nommer certaines stratégies, comme le survol pour prédire le sujet du texte.</p> <p>Les élèves prennent des notes dans leur cahier de l'élève à la tâche d'écoute.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

	<p>4.2 Expérience d'apprentissage.</p> <p>En grand groupe, en sous-groupe avec l'enseignant et travail individuel.</p>	<p>L'enseignant modèle l'utilisation des stratégies de lecture pour la première partie du texte <i>Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean</i>, c'est-à-dire jusqu'à l'intertitre « Premier pas ». Idéalement, il fait aussi remarquer le champ lexical du jardin dans le titre et le chapeau.</p> <p>L'enseignement explique la pratique guidée, les élèves, en sous-groupes, devront à tour de rôle faire le modelage de leur pratique de lecture. L'enseignant et les autres élèves pourront alors poser des questions à l'élève pour le faire réfléchir ou réajuster sa pratique et lui donneront aussi de la rétroaction. L'enseignant place les</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement et prennent des notes sur leur texte.</p> <p>Les élèves écoutent la présentation de la pratique guidée et posent des questions. Ils se placent en sous-groupes. Chaque élève lit sa partie en faisant du <i>think-aloud</i>. Les autres élèves du sous-groupe et l'enseignant posent des questions à l'élève, par exemple :</p>	45 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
--	--	---	--	------------	--	---

		<p>élèves en sous-groupes de trois élèves. Il place les élèves du <i>FRA 1103-4</i> ensemble, dans deux groupes, et s'assoit avec l'un d'eux pour un certain temps et avec l'autre pour le reste du temps. La deuxième partie du texte (de l'intertitre « Premiers pas » à l'intertitre « Parc ») est divisé selon le nombre d'élèves dans le sous-groupe. La pratique guidée a alors lieu.</p> <p>L'enseignant explique la pratique autonome. Chaque élève devra lire individuellement la troisième partie du texte seul et prendra en note, sur son texte, les questions qu'il se pose, les définitions des mots qu'il ne comprend pas, les liens qu'il fait avec</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment as-tu fait pour comprendre le mot « modestes »?</li> <li>▪ Pourquoi n'as-tu pas tenté de clarifier le mot « implanter »?</li> </ul> <p>Ils donnent aussi de la rétroaction à l'élève sur sa façon de faire la lecture. Au fur et à mesure, ils annotent leur texte.</p> <p>Les élèves lisent la troisième partie du texte et l'annotent.</p>			
--	--	---	---	--	--	--

		<p>des notions déjà vues dans des textes ou dans la vie de tous les jours, etc. Pendant que les élèves font leur lecture, il circule dans la classe et observe les productions des élèves.</p> <p>L'enseignant récupère les cahiers des élèves et donne de la rétroaction sur la pratique autonome en notant des pistes de réflexion.</p>	Les élèves lisent les rétroactions de l'enseignant.			
	<p>4. 3 Objectivation</p> <p>En grand groupe et travail individuel.</p>	L'enseignant présente l'activité d'objectivation qui se trouve dans le cahier de l'élève. Cette activité se divise en deux temps. Dans un premier temps, les élèves doivent remplir un formulaire d'autoévaluation sur les stratégies de lecture utilisées. Dans un deuxième	Les élèves écoutent l'enseignant et posent des questions. Ils répondent aux questions du formulaire d'autoévaluation et organisent les informations qu'ils ont apprises sur les jardins collectifs sous forme de	20 minutes.	Cahier de l'élève	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension relative à la construction</p>

		temps, ils organisent les informations qu'ils ont apprises sur les jardins collectifs sous forme de carte mentale. L'enseignant explique que cette carte mentale sera le plan de leur présentation orale, ils la rempliront au fur et à mesure et la retravailleront avant la présentation.	carte mentale (qui, quoi, où, comment, pourquoi).			des connaissances.  Discussion métacognitive.
	4.4 Activité d'écoute.  En grand groupe et en dyade.	L'enseignant présente l'activité en expliquant aux élèves qu'ils doivent prendre des notes pendant l'écoute pour les ajouter ensuite dans leur carte mentale. Il fait visionner les treize premières minutes de l'émission du 5 mars 2018 de <i>ericlatour.com</i> . L'entrevue fait suite à l'article paru dans le <i>Canada Français</i> . Les initiatrices du projet présentent les Incroyables	Les élèves écoutent l'enseignant donner les consignes. Ils prennent des notes pendant l'écoute. Par la suite, ils ajoutent les nouvelles informations à leur carte mentale.	30 minutes	Cahier de l'élève  Tableau interactif ou projecteur.	Dimension relative à la construction des connaissances.

		Comestibles et le projet en général.				
	<p>5. Activité pour en apprendre davantage sur les Incroyables comestibles</p> <p>5.1 Mise en situation</p> <p>En grand groupe.</p>	<p>L'enseignant présente les objectifs de l'activité, c'est-à-dire l'utilisation de l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>, en portant une attention particulière aux stratégies « faire des prédictions » et « se poser des questions », travailler la distinction entre les faits, les opinions et les arguments et entre l'objectif et le subjectif. Tous ces éléments seront utiles aux élèves dans leur vie de tous les jours pour bien saisir le sens de ce qu'ils lisent en plus d'être utiles pour leurs études immédiates, car c'est le genre d'éléments qui pourraient se retrouver dans les examens.</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant présenter les objectifs de l'activité.</p>	15 minutes	Cahier de l'élève	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>

		<p>L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves. L'enseignant demande aux élèves de lui rappeler ce qu'ils ont retenu des stratégies de lecture, plus particulièrement les deux ciblées pour cette activité. L'enseignant pose des questions pour savoir ce que connaissent les élèves de l'objectivité et de la subjectivité ainsi que des faits, des opinions et des arguments.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avez-vous déjà entendu parler de l'objectivité et de la subjectivité?</li> <li>▪ Selon vous, qu'est-ce que c'est?</li> <li>▪ Qu'est-ce qu'un fait, une opinion, un argument?</li> </ul>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant. Ils répondent aux questions de ce dernier en se remémorant les stratégies de l'activité précédente. Ils consultent leur cahier de l'élève pour bien répondre aux questions sur les stratégies. Ils se remémorent par la suite l'objectivité et la subjectivité ainsi que les faits, les opinions et les arguments. Certains connaîtront les concepts, d'autres non. Des réponses ressemblant aux suivantes sont attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oui, la subjectivité, c'est quand ce qui est écrit est propre à la personne alors</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--



			<p>que l'objectivité est plutôt neutre et présente des faits.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un fait, c'est ce qui existe. Une opinion, c'est ce que pense une personne. Un argument, c'est une preuve qui appuie une opinion.</li> </ul>			
	<p>5.2 Expérience d'apprentissage</p> <p>En grand groupe, individuellement avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant modèle les stratégies « faire des prédictions » et « se poser des questions » pour le texte <i>5 questions aux Incroyables comestibles</i> publié sur le blogue de Cascades. Il fait des prédictions pour l'ensemble du texte après avoir fait un survol de ce dernier à voix haute. L'enseignant prédit qu'une personne qui connaît bien le mouvement</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement la modélisation de l'enseignant.</p>	<p>15 minutes (modélisation et explication)</p> <p>20 minutes par élève pour la pratique guidée, la pratique autonome et la rétroaction.</p>	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction de connaissances.</p>

		<p>des Incroyables comestibles va répondre à des questions pour donner des informations sur le mouvement. À l'aide des photos, on peut croire qu'il s'agit de gens qui cultivent dans des lieux publics. Avec les intertitres, on comprend que les gens cultivent des aliments comme des fruits et des légumes. L'enseignant modèlera du titre à la deuxième question. Il prêtera une attention particulière à la stratégie se poser des questions.</p> <p>L'enseignant explique comment se dérouleront la pratique guidée et la pratique autonome. Les élèves du cours <i>FRA 1103-4</i> feront cette partie individuellement avec</p>	<p>Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant sur la pratique guidée et la pratique autonome. Chacun à leur tour, les élèves du <i>FRA 1103-4</i> s'assoient seuls avec</p>			Discussion métacognitive.
--	--	---	--	--	--	---------------------------

		<p>l'enseignant. Pendant ce temps, les autres élèves pourront continuer leurs apprentissages dans leurs cahiers d'apprentissage respectifs. Ainsi, la pratique guidée sera adaptée à chaque élève du cours ciblé. L'élève peut aussi poser toutes les questions qu'il souhaite sans crainte d'être jugé par ses pairs. L'enseignant pourra questionner l'élève et donner de la rétroaction sur sa pratique de lecture, et plus particulièrement sur la stratégie « se poser des questions ». L'enseignant soutient l'élève au début et s'efface de plus en plus pour permettre à l'élève d'appliquer les stratégies par lui-même, sans aide pour le reste du texte (pratique autonome). À ce moment, il devient</p>	<p>l'enseignant et bénéficie du soutien de ce dernier pour en arriver à avoir une pratique autonome de l'utilisation de la stratégie de lecture « se poser des questions » et avoir une rétroaction sur leur processus de lecture. Par la suite, ils écoutent la rétroaction de l'enseignant et prennent des notes personnelles pour se remémorer facilement ce qu'ils doivent faire.</p>			
--	--	---	---	--	--	--

		observateur. Cela lui permet de donner une rétroaction rapidement pour réguler la pratique de lecture de l'élève.				
	<p>5.3 Enseignement pour différencier les faits, les arguments et les opinions.</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et en dyade.</p>	<p>L'enseignant revoit avec les élèves les pages 9 et 58 de <i>L'Actuel</i>, qui traite des faits, des opinions et des arguments. Il explique ainsi que les faits sont un énoncé qui peut être vérifié, les opinions sont des jugements de l'auteur et les arguments sont les raisons qui appuient les opinions.</p> <p>L'enseignant explique la tâche que les élèves devront faire en dyade. Ces derniers devront trouver, dans les deux textes lus jusqu'à maintenant, trois faits, trois opinions et trois arguments.</p>	<p>Les élèves écoutent les explications de l'enseignant. Ils posent des questions pour s'assurer de bien comprendre.</p> <p>Les élèves se placent en dyade et repèrent des faits, des opinions et des arguments dans les deux textes et les inscrivent dans leur cahier de l'élève.</p>	30 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Cahier <i>L'Actuel</i>.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension relative à la construction de connaissances.</p>

		De retour en atelier, l'enseignant demande aux élèves de nommer les extraits trouvés. Il fait alors la correction avec eux.	Les élèves donnent leur réponse et reçoivent de la rétroaction.			
	<p>5.4 Enseignement de l'objectivité et de la subjectivité</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant présente les attentes de fin de cours en ce qui a trait à l'objectivité et la subjectivité, c'est-à-dire « l'adulte reconnaît le caractère plutôt objectif ou subjectif du message » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 344). Il revoit avec les élèves l'encadré du cahier d'apprentissage <i>L'Actuel</i> (2009) à la page 28 et donne ainsi les grandes lignes des deux concepts. L'objectivité, c'est quand le ton est neutre, on présente des faits, il y a des références, etc. La subjectivité, c'est quand il y a la présence de l'auteur, ce dernier donne son opinion, on interpelle le</p>	<p>Les élèves écoutent les attentes de fin de cours et les informations sur l'objectivité et la subjectivité. Ils trouvent des passages objectifs et subjectifs dans le texte. Ainsi, nous pouvons trouver ce genre de réponses :</p> <p>Objectivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Il s'agit d'un mouvement citoyen d'autonomie alimentaire et d'agriculture locale qui tire ses origines de la ville de Todmorden, en Angleterre, mais</li> </ul>	15 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Cahier <i>L'Actuel</i>.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension relative à la construction de connaissances.</p>

		<p>lecteur, etc. Une fois les informations données, l'enseignant demande aux élèves d'identifier à voix haute des passages objectifs et subjectifs dans le texte qu'ils viennent de lire.</p>	<p>qui connaît présentement un essor international. » (Côté-Fortin, 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Le mouvement des Incroyables Comestibles s'est beaucoup impliqué à l'organisation de l'évènement « Sherbrooke: Ville nourricière » qui a eu lieu en mai 2014. Cet évènement a regroupé plusieurs citoyens, organisations, municipalités et entreprises œuvrant dans l'agriculture urbaine. » (<i>Ibid.</i>)</li> </ul>			
--	--	---	---	--	--	--

			<p>Subjectivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Elle peut être située sur le devant de votre maison, dans un rond-point populaire, dans un parc ou espace perdu devant la caisse pop! (De préférence, obtenez une permission avant de planter!). » <i>(Ibid.)</i></li> <li>▪ « Moi, je suis plutôt du type fruit! Je suis fan des cerises de terre qu'on peut ajouter à une panoplie de recettes : en collation, dans une salade, un coulis dans un dessert et même</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			en confiture! » ( <i>Ibid.</i> )			
	5.5 Objectivation  En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4.</i>	<p>L'enseignant explique que les élèves doivent ajouter de nouvelles informations à leur carte mentale en fonction de ce qu'ils ont appris de nouveau dans le deuxième texte sur les jardins collectifs et les Incroyables comestibles.</p> <p>L'enseignant invite les élèves à prendre des notes dans leur cahier de l'élève sur ce qu'ils retiennent des faits, des opinions, des faits, des arguments, de l'objectivité et de la subjectivité.</p>	<p>Les élèves ajoutent ce qu'ils ont retenu du deuxième texte dans leur carte mentale.</p> <p>Les élèves prennent des notes sur les faits, les opinions, les arguments, l'objectivité et la subjectivité. Ils notent aussi des exemples pour avoir un modèle de référence.</p>	15 minutes	Cahier de l'élève.	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
	6. Activité de présentation des jardins collectifs et les	L'enseignant présente les objectifs de l'activité, soit d'utiliser l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> ,	Les élèves écoutent les objectifs de l'activité. Ils posent des questions.	10 minutes.	Cahier de l'élève.	Dimension personnelle.



	conséquences sur la collectivité.	principalement les stratégies clarifier, résumer et faire des liens ainsi que faire la distinction entre l'implicite et l'explicite. Il sera aussi question du lexique, plus particulièrement les familles de mots et les dérivations lexicales. La question de la crédibilité de la source sera aussi abordée.			Tableau interactif.	Dimension cognitive.
	6.1 Mise en situation.					Dimension sociale.
	En grand groupe.	L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves. Il revoit les stratégies de lecture avec eux, en leur demandant ce qu'est « clarifier », « résumer » et « faire des liens » et dans quels cas elles sont utilisées. Par la suite, il pose des questions aux élèves pour remettre en mémoire l'implicite et	Les élèves se remémorent les stratégies de lecture. Ils expliquent qu'ils peuvent clarifier lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'un mot, résumer un long paragraphe ou un texte pour retenir les idées importantes et faire des liens avec les autres textes lus ou les			Dimension relative à la construction des connaissances.
						Discussion métacognitive.

		<p>l'explicite ainsi que la crédibilité de la source.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qu'est-ce que l'implicite et l'explicite?</li> <li>▪ Pouvez-vous donner un exemple d'information implicite, d'information explicite?</li> <li>▪ Quand peut-on affirmer qu'une source est crédible?</li> </ul>	<p>informations qu'ils connaissent pour consolider leurs connaissances. Les élèves répondent aussi aux questions de l'enseignant. Des réponses comme les suivantes peuvent être attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'explicite, c'est ce qui est dit ou écrit tel quel alors que l'implicite, c'est ce qui est sous-entendu. Par exemple, « Patricia dormait, il faisait noir dehors », on sous-entend que c'est la nuit. Alors que « cette nuit Patricia dormait. Il faisait noir dehors. »</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>C'est explicite, car tout est écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une source est crédible lorsque l'auteur est connu, on sait où le texte a été publié et par qui, etc.</li> </ul>			
	<p>6.2 Expérience d'apprentissage.</p> <p>En grand groupe. Le survol se fait individuellement.</p>	<p>L'enseignant modélise l'analyse de la crédibilité de la source du texte</p> <p><i>Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles.</i> 100 degrés, d'où provient le texte, est un projet de Québec en Forme, c'est-à-dire un partenariat entre le gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon. Puisque ce projet découle du gouvernement, il est possible de croire que la source est crédible.</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement l'enseignant et posent des questions sur les façons de vérifier la crédibilité de la source.</p>	<p>15 minutes (modélisation et explication)</p> <p>20 minutes par élève pour la pratique guidée, la pratique autonome et la rétroaction.</p>	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Cahier <i>L'Actuel</i>.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>

		<p>L'enseignant demande aux élèves de faire des prédictions sur le texte.</p>	<p>Les élèves font un survol du texte de manière individuelle. Par la suite, à voix haute, les élèves font des prédictions : en lisant le titre, les intertitres et en regardant les images, il est possible de croire qu'il sera question de l'agriculture urbaine, plus précisément des jardins collectifs, à Granby, ces jardins peuvent avoir des conséquences positives sur l'éducation des enfants et l'alimentation.</p>			
		<p>L'enseignant modélise sa lecture, et particulièrement les stratégies « clarifier », « faire des liens » et « résumer » pour le début du texte et la première partie « Comment créer un jardin? » Pour la stratégie</p>	<p>Les élèves écoutent et observent la modélisation.</p>			

		<p>clarifier, l'enseignant donne des explications sur les familles de mots et les dérivations lexicales. Il consulte les pages 91 et 103 de <i>L'Actuel</i>. La page 91 présente les familles de mots et la page 103 les préfixes et les suffixes. Pour les familles de mots, l'enseignant peut présenter « agriculture et agriculteur », pour les dérivations, « notamment, agriculteur, coordonnatrice, habitation, etc. ».</p> <p>L'enseignant fait aussi des liens avec les lectures précédentes. À la suite de la lecture de la partie « Comment créer un jardin? », il résume en une phrase.</p> <p>L'enseignant explique la pratique guidée et la</p>	<p>Les élèves écoutent les consignes pour la</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		pratique autonome. Tout comme pour l'activité au point 5.2, les élèves du <i>FRA 1103-4</i> feront cette activité seule avec l'enseignant.	pratique guidée et la pratique autonome. Tout comme pour l'activité au 5.2, les élèves se retrouvent avec l'enseignant chacun à leur tour. Ils reçoivent le soutien de leur enseignant pour la pratique guidée et font la pratique autonome à voix haute devant lui. Ils portent une attention particulière aux stratégies « clarifier », « résumer » et « faire des liens ». Ils reçoivent la rétroaction de leur enseignant et prennent des notes sur leur pratique de lecture dans leur cahier.			
	6.3 Enseignement de l'implicite et de l'explicite.  En atelier avec les élèves du	L'enseignant présente les attentes de fin de cours en ce qui a trait à l'implicite et l'explicite : « en ayant recours à des stratégies variées et appropriées [l'adulte] dégage les	Les élèves écoutent les explications de l'enseignant. Ils cherchent les informations explicites et implicites dans les textes. Au moment du retour en	15 minutes	Cahier de l'élève.  Tableau interactif.	Dimension cognitive.  Dimension sociale.

	<i>FRA 1103-4</i> et individuellement.	éléments d'information explicites et implicites et saisit le sens du message » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 344). Il demande aux élèves de trouver trois informations données explicitement et trois informations données implicitement dans les trois textes. Par la suite, il y a un retour en atelier avec les élèves du cours et tous échangent leurs informations.	grand groupe, ils échangent avec leurs pairs et l'enseignant sur les informations trouvées.			Dimension relative à la construction des connaissances.
	6.4 Objectivation  En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et individuellement.	L'enseignant demande aux élèves d'ajouter des informations à leur carte mentale.  L'enseignant conseille aux élèves de prendre des notes dans leur cahier sur les informations implicites et explicites et sur les familles	Les élèves ajoutent de nouvelles informations concernant les jardins collectifs sur leur carte mentale.  Les élèves prennent des notes personnelles dans leur cahier de l'élève sur les informations implicites et explicites	30 minutes	Cahier de l'élève.  Tableau interactif.	Dimension personnelle.  Dimension sociale.  Dimension cognitive.  Discussion métacognitive.

		<p>de mots et les dérivations lexicales.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils font lorsqu'ils perdent le fil de leur lecture.</p>	<p>ainsi que sur les familles de mots et les dérivations lexicales.</p> <p>Les élèves répondent à voix haute aux questions de l'enseignant. Certains diront qu'ils relisent le paragraphe quand ils réalisent qu'ils perdent le fil. D'autres mentionneront plutôt qu'ils prennent des notes pour rester concentrés. Ensemble, les élèves tentent de trouver les meilleures stratégies pour bien suivre la lecture.</p>			
	<p>7. Activité sur les jardins collectifs en France</p> <p>7.1 Mise en situation</p>	<p>L'enseignant demande aux élèves de lui nommer et de lui expliquer les cinq stratégies de lecture vues depuis le début du scénario d'apprentissage.</p>	<p>Les élèves consultent leur cahier de l'élève et nomment les cinq stratégies de lecture : faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens. Ils expliquent</p>	15 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>



	Atelier avec les élèves du cours <i>FRA 1103-4</i> .	L'enseignant précise aux élèves qu'en équipe de trois, ils devront chacun à leur tour verbaliser ce qui se passe dans leur tête lorsqu'il lit. Ils feront ainsi de l'enseignement réciproque, ils auront des discussions métacognitives et s'aideront à comprendre les informations du texte.	aussi chacune des stratégies en fonction des notes qu'ils ont prises.  Les élèves écoutent les explications sur l'enseignement réciproque, ils posent des questions sur le fonctionnement de ce modèle d'intervention.			
	7.2 Expérience d'apprentissage – enseignement réciproque  En équipe de trois élèves.	L'enseignant présente le texte <i>Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser</i> . Il présente aussi les questions que les élèves devront répondre à la suite de la lecture. Il s'agit de questions portant sur l'objectivité, la subjectivité, les opinions, les faits, les arguments, la crédibilité de	Les élèves écoutent attentivement les consignes et posent de questions pour s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire. Par la suite, en équipe de trois élèves, ils font la lecture à voix haute à tour de rôle en verbalisant leur processus de lecture. Une	1 heure	Cahier de l'élève.  Tableau interactif.  Corrigé.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.  Dimension sociale.  Dimension relative à la

		la source, l'implicite, l'explicite ainsi que des questions de compréhension, d'interprétation et de réaction au texte.	fois la lecture du texte terminée, les trois coéquipiers s'entraident pour répondre aux questions.			construction des connaissances.  Discussion métacognitive.
		L'enseignant corrige les questions avec les élèves.	Les élèves corrigent les questions avec l'enseignant.			
	7.3 Objectivation  En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et individuellement.	L'enseignement demande aux élèves ce qu'ils ont appris de leurs pairs, s'ils vont retenir des façons de faire de leurs collègues et ce qu'ils ont réalisé de leur propre pratique grâce à l'enseignement réciproque.  L'enseignant demande aux élèves de compléter la carte mentale avec les nouvelles	Les élèves soulignent, à voix haute, les pratiques qu'ils jugent intéressantes de leurs collègues. Ils ont une discussion métacognitive sur leur processus de lecture et sur les stratégies qu'ils emploient. Ils nomment les pratiques qui semblent le plus efficaces.  Les élèves ajoutent de nouvelles informations à leur carte mentale.	20 minutes.	Cahier de l'élève.  Tableau interactif.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.  Dimension sociale.  Dimension relative à la construction des connaissances.

		informations qu'ils auraient apprises à la lecture de ce texte.				Discussion métacognitive.
	<p>8. Activité d'enrichissement des informations.</p> <p>8.1 Mise en situation</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	L'enseignant explique aux élèves qu'ils devront maintenant trouver, en dyade, deux textes pour compléter leur carte mentale et ainsi préparer leur présentation. Pour ce faire, ils devront évaluer la crédibilité de la source. S'ils la jugent crédible, ils pourront retenir le texte et le lire en faisant de l'enseignement réciproque.	Les élèves écoutent attentivement les consignes de l'enseignant. Ils posent des questions s'ils ne saisissent pas bien ce qu'ils doivent faire.	5 minutes.	Cahier de l'élève.	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p>
	<p>8.2 Expérience d'apprentissage – enseignement réciproque</p> <p>En dyade.</p>	L'enseignant circule dans la classe, donne de la rétroaction aux élèves et fournit de l'aide lorsque cela est nécessaire.	Une fois les consignes reçues, les élèves se placent en dyade et cherchent des textes sur les jardins collectifs ou les Incroyables comestibles en ligne. Ils évaluent la crédibilité de la source. S'ils la jugent crédible, ils retiennent le	2 heures.	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Ordinateur et accès à Internet.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p>

			texte. Par la suite, ils font la lecture en verbalisant leur processus. Chacun peut ainsi apprendre de l'autre en plus de partager ses réflexions sur la lecture, ce qui amène une meilleure compréhension des textes.			Dimension relative à la construction des connaissances.  Discussion métacognitive.
	8.3 Objectivation  En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et individuellement.	L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de l'activité et ce qu'ils en retiennent.          L'enseignant demande aux élèves de compléter la carte mentale.	Les élèves devraient être fiers du travail accompli, en ce sens, qu'ils ont réalisé l'entièreté de la tâche par eux-mêmes. Ils peuvent nommer de nouvelles stratégies qu'ils ont utilisées ou parler de leur processus de lecture qui a évolué depuis le début du scénario d'apprentissage.    Individuellement, les élèves ajoutent de nouvelles informations à leur carte mentale.	15 minutes.	Cahier de l'élève.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.  Dimension sociale.  Dimension relative à la construction des connaissances.  Discussion métacognitive.

	<p>9. Tâche finale</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant rappelle aux élèves les grandes lignes de la tâche finale, c'est-à-dire que les élèves devront, en équipe de deux, tenir un kiosque dans la cafétéria pour présenter les jardins collectifs et le mouvement des Incroyables comestibles.</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant expliquer en quoi consiste la tâche finale. Ils posent des questions.</p>	10 minutes.	s.o.	s.o.
	<p>9.1 Planification de la présentation</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et en dyade.</p>	<p>L'enseignant explique aux élèves qu'ils doivent planifier leur présentation des jardins collectifs et du mouvement des Incroyables comestibles. Ils doivent prendre les informations qu'ils ont recueillies tout au long du scénario et s'assurer que le plan créé sous forme de carte mentale représente bien ce qu'ils veulent présenter. Ils peuvent retravailler le plan. Certains pourront le retranscrire sous forme de plan ligné s'ils le préfèrent.</p>	<p>Les élèves se placent en dyade et discutent des informations qu'ils ont notées sur leur carte mentale respective. Ils conjuguent leurs idées et complètent un plan commun sous forme de carte mentale ou de plan ligné. Ils notent principalement les informations qu'ils souhaitent transmettre et l'ordre de transmission. Toutefois, il est possible que le plan ne soit pas suivi en fonction des</p>	30 minutes.	Cahier de l'élève.	Dimension sociale.

			questions des élèves avec qui ils auront des interactions.			
	9.2 Présentation En dyade.	L'enseignant installe le kiosque et accompagne les élèves dans leur présentation.	Les élèves tiennent le kiosque d'information et présentent les jardins collectifs et les Incroyables comestibles aux citoyens. Ils répondent aux questions selon leurs connaissances. Ils se retrouvent ainsi dans une situation authentique de communication.	15 minutes par dyade.	Cahier de l'élève (plan)	Dimension sociale.  Dimension relative à la construction des connaissances.
	9.3 Retour sur la présentation. Individuellement.	L'enseignant demande aux élèves d'autoévaluer leur présentation en répondant à des questions de réflexion.	Les élèves réfléchissent à leur présentation et répondent aux questions le plus honnêtement possible.	10 minutes.	Cahier de l'élève.	Discussion métacognitive.
<b>Intégration</b>	10. Discussion sur l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>	Afin d'objectiver les connaissances apprises durant ce scénario, l'enseignant propose une discussion entre les élèves du cours <i>FRA 1103-4</i> sur	Les élèves écoutent les consignes et se placent en équipe de trois élèves. Ils répondent aux questions. Ils renomment les cinq stratégies de lecture	20 minutes	Tableau interactif.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.

	En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> .	<p>l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>. L'enseignant écrit des questions au tableau pour guider la discussion.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles stratégies de lecture avez-vous apprises? À quoi servent-elles?</li> <li>▪ Avez-vous trouvé que de pratiquer cette approche souvent vous a permis de lire plus facilement?</li> <li>▪ Vous sentez-vous plus compétents en lecture qu'au début de ce scénario d'apprentissage ?</li> <li>▪ Dans quel cas pourriez-vous réutiliser ce que vous avez appris au cours du scénario?</li> </ul>	<p>étudiées, soit faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens. Ils expliquent l'utilité et le contexte d'utilisation de chacune d'entre elles. Les élèves réfléchissent à l'approche et à ce qu'elle leur apporte dans leur pratique de la lecture. Il devrait mentionner que l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> leur servira dans toutes les lectures. Avec la pratique, cette approche sera intégrée et ils n'auront plus besoin de réfléchir systématiquement aux stratégies et à leurs processus de lecture.</p>			<p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
--	---	---	--	--	--	---

		Pendant la discussion, l'enseignant circule entre les deux groupes et soutient les élèves dans leur discussion.				
--	--	---	--	--	--	--



## BIBLIOGRAPHIE

- Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Delorme, S. et Poissant, R. (2009). *L'Actuel. FRA 1103-4 Vers une langue partagée. Guide d'apprentissage de l'élève*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Francais\\_langue\\_denseignement\\_FBC\\_fr\\_1er\\_Cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBC_fr_1er_Cycle.pdf)>. Consulté le 8 février 2018.
- Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.
- Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100 °*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.

## ANNEXE D – PROTOYTPPE DU CAHIER DE L'ÉLÈVE

FRA 1103-4 – Vers une langue partagée

**LES JARDINS COLLECTIFS**

Scénario d'apprentissage  
conçu par Mélanie Gagnon

## RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

<b>Domaines généraux :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ santé et mieux-être</li> <li>○ environnement et consommations;</li> <li>○ citoyenneté.</li> </ul>
<b>Classe de situations :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communications langagières relatives au mieux-être personnel et collectif.</li> </ul>
<b>Catégories d'actions :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lecture pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ écoute pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ prise de parole pour transmettre de l'information, exprimer des idées ou défendre un point de vue.</li> </ul>
<b>Compétences polyvalentes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communiquer;</li> <li>○ coopérer;</li> <li>○ agir avec méthode;</li> <li>○ raisonner avec logique;</li> <li>○ exercer son sens critique et éthique.</li> </ul>
<b>Attitudes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ouverture d'esprit;</li> <li>○ rigueur.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grammaire du texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ texte informatif et argumentatif;</li> <li>○ objectivité et subjectivité;</li> <li>○ argument et opinion;</li> <li>○ fait et opinion.</li> </ul> </li> <li>○ Lexique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vocabulaire contextuel;</li> <li>○ familles de mots;</li> <li>○ dérivation lexicale (préfixes et suffixes courants).</li> </ul> </li> </ul>

(Gouvernement du Québec, 2007a; 2007b)

## MISE EN SITUATION

Dans le cadre de la Journée de la Terre du 22 avril prochain, vous êtes invités à tenir un kiosque d'information à la cafétéria sur une solution à adopter pour rendre l'environnement durable. Puisque le cours *FRA 1103-4* aborde l'alimentation, votre enseignant a ciblé les jardins collectifs comme solution à présenter.

Pour ce faire, vous devrez lire différents textes afin de recueillir de l'information. Ainsi, tout au long de ce scénario d'apprentissage, vous serez amenés à développer vos compétences en lecture à l'aide de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Après avoir recueilli de l'information, vous devrez planifier votre présentation et vous tiendrez le kiosque.

## **LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES**

Les connaissances sur les stratégies de lecture :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for students to write their prior knowledge about reading strategies.

Les connaissances sur les jardins collectifs

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for students to write their prior knowledge about collective gardens.

## LES STRATÉGIES DE LECTURE

Stratégies	Utilisation
<b>Faire des prédictions</b>	
<b>Se poser des questions</b>	
<b>Clarifier</b>	
<b>Résumer</b>	
<b>Faire des liens</b>	

**TEXTE 1**

Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

**Formulaire d'autoévaluation**

Qu'as-tu fait avant de lire le texte ?

---

---

---

---

As-tu éprouvé des difficultés à utiliser une des stratégies de lecture ?

---

---

---

---

Que pourrais-tu faire pour remédier à ce problème ?

---

---



---

---

Vois-tu une différence dans ta compréhension du texte  
lorsque tu utilises des stratégies de lecture ?

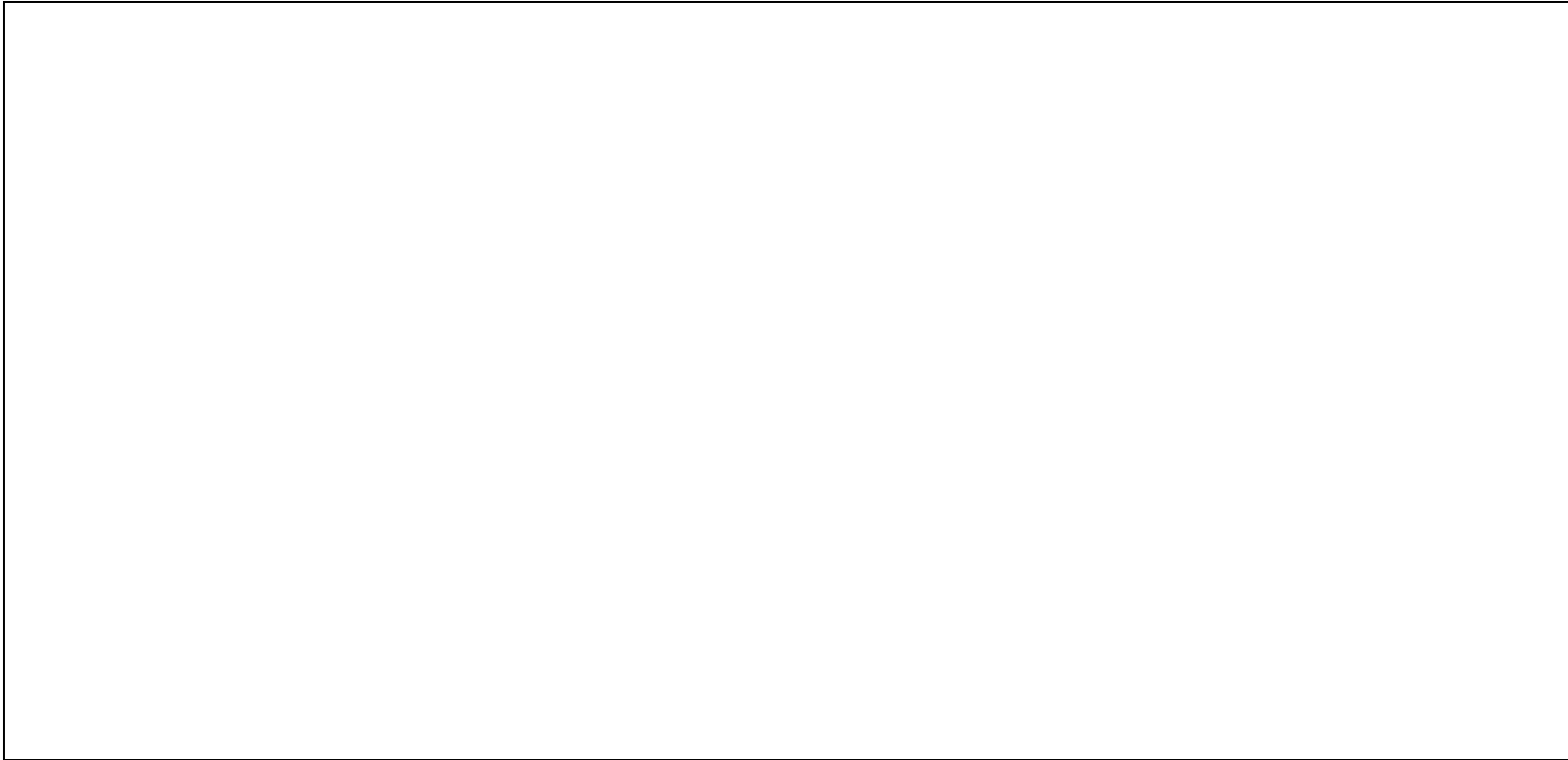
---

---

---

---

## CARTE MENTALE



**NOTES SUR L'ÉCOUTE  
DE L'ÉMISSION *ERICLATOUR.COM***

## TEXTE 2

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

**NOTES PERSONNELLES**  
**SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

## FAITS, OPINIONS ET ARGUMENTS

Dans les deux textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois faits, trois opinions et trois arguments.

Trois faits :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trois opinions :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trois arguments :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## NOTES SUR LES FAITS, LES OPINIONS ET LES ARGUMENTS

Description	
Faits	
Opinions	
Arguments	

**NOTES SUR L'OBJECTIVITÉ ET LA SUBJECTIVITÉ**

Description	
<b>Objectivité</b>	
<b>Subjectivité</b>	

### TEXTE 3

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100* °. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

**NOTES PERSONNELLES  
SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

## **L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE**

Dans les trois textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois informations données explicitement et trois informations données implicitement.

Informations données explicitement :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Informations données implicitement :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## NOTES SUR L'INFORMATION IMPLICITE ET L'INFORMATION EXPLICITE

Description	
Implicite	
Explicite	

## NOTES SUR LES FAMILLES DE MOTS ET LA DÉRIVATION LEXICALE

Description	
<b>Famille De Mots</b>	
<b>Dérivation lexicale</b>	



## TEXTE 4

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

## QUESTIONS SUR LA LECTURE

1. Quelle est l'intention de communication de l'auteur de ce texte?

---

---

---

2. Est-ce que la source est crédible? Justifie.

---

---

---

3. Est-ce que le texte est de nature objective ou subjective?

Sur quoi t'appuies-tu pour l'affirmer?

---

---

---

4. Le texte présente davantage de faits ou d'opinions?

Justifie.

---

---

---

5. Que signifient les phrases suivantes :

« Il n'y a plus qu'à retrousser ses manches ! »

---

---

---

« C'est la magie des jardins collectifs : le lien se crée au contact de la terre. »

---

---

---

6. Que fait-on pour les enfants dans les jardins collectifs ?

---

---

---

7. Quel était l'objectif de la Fédération nationale des jardins familiaux au départ ?

---

---

---

8. Après la lecture de ce texte, ta perception des jardins collectifs a-t-elle changé ?

---

---

---

## DEUX TEXTES AU CHOIX

En dyade, trouver deux textes qui traitent des jardins collectifs ou des Incroyables comestibles.

Pour le premier texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de consultation.

---

---

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

---

---

---

Pour le deuxième texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de  
consultation.

---

---

---

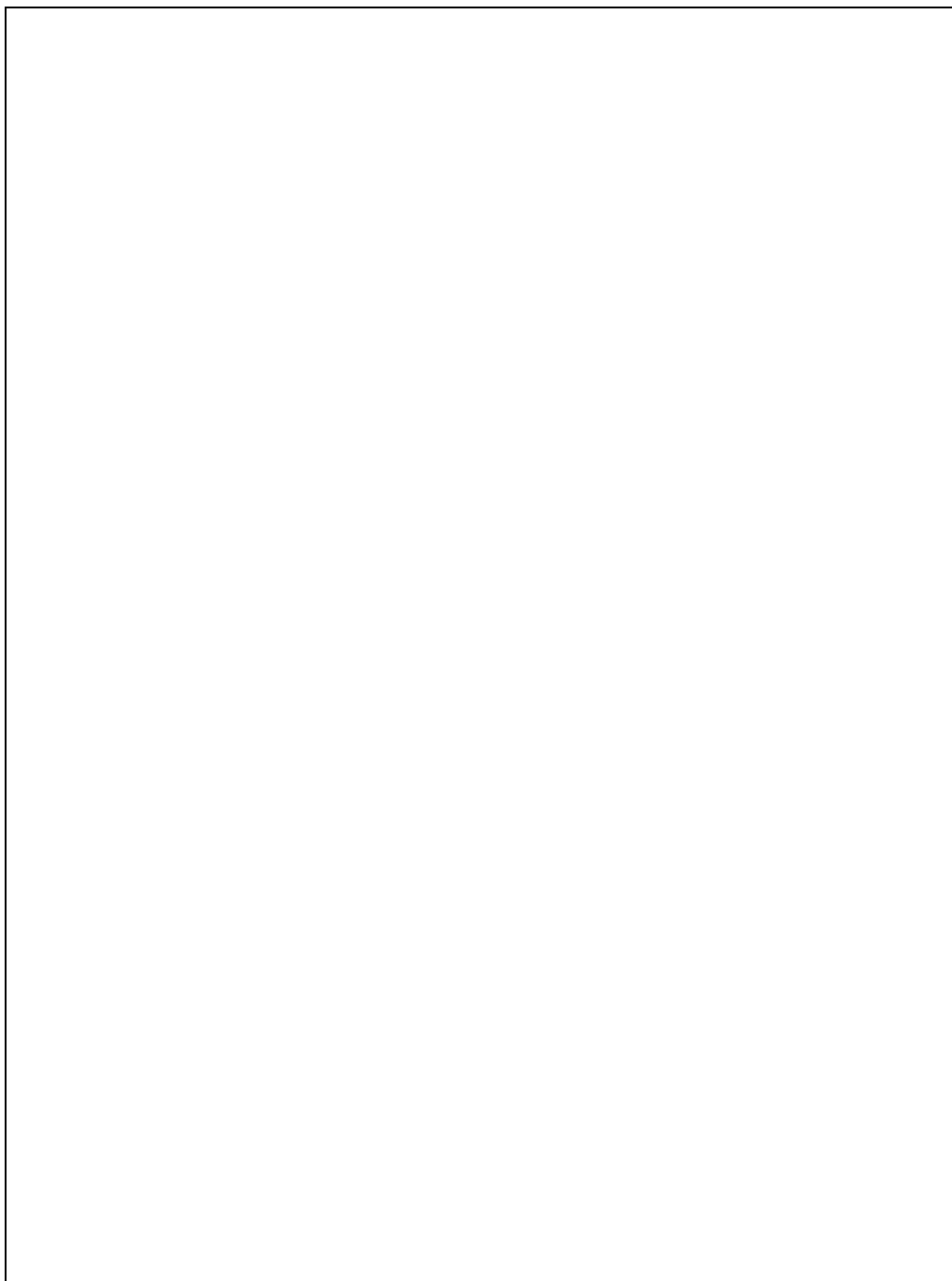
2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

---

---

---

## **PLAN DE LA PRÉSENTATION CARTE MENTALE FINALE**





## PLAN DE LA PRÉSENTATION

### PLAN LIGNÉ

[illegible]

## BIBLIOGRAPHIE

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.

Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/P](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/P)

rog\_Francais\_langue\_denseignement\_FBC\_fr\_1erC  
ycle.pdf>. Consulté le 8 février 2018.

Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100°*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-

Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.

## ANNEXE E – PROTOYTPPE DU CORRIGÉ

FRA 1103-4 – Vers une langue partagée

# **LES JARDINS COLLECTIFS CORRIGÉ ET INFORMATIONS À PRÉSENTER**



Scénario d'apprentissage  
conçu par Mélanie Gagnon

## MISE EN SITUATION

Dans le cadre de la Journée de la Terre du 22 avril prochain, vous êtes invités à tenir un kiosque d'information à la cafétéria sur une solution à adopter pour rendre l'environnement durable. Puisque le cours *FRA 1103-4* aborde l'alimentation, votre enseignant a ciblé les jardins collectifs comme solution à présenter.

Pour ce faire, vous devrez lire différents textes afin de recueillir de l'information. Ainsi, tout au long de ce scénario d'apprentissage, vous serez amenés à développer vos compétences en lecture à l'aide de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Après avoir recueilli de l'information, vous devrez planifier votre présentation et vous tiendrez le kiosque.

## ÉTAPES DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

Préparation	1.	Ouverture du scénario.
	2.	Activation des connaissances antérieures.
Réalisation	3.	Présentation de la tâche finale.
	4.	Activité de découverte des jardins collectifs.
		4.1 Mise en situation.
		4.2 Expérience d'apprentissage.
		4.3 Objectivation.
		4.4 Activité d'écoute.
	5.	Activité pour en apprendre davantage sur les Incroyables comestibles.
		5.1 Mise en situation.
		5.2 Expérience d'apprentissage.
		5.3 Enseignement pour différencier les faits, les opinions et les arguments.
		5.4 Enseignement de l'objectivité et de la subjectivité.
		5.5 Objectivation.
	6.	Activité de présentation des jardins collectifs et les conséquences sur la collectivité.
		6.1 Mise en situation.
		6.2 Expérience d'apprentissage.
		6.3 Enseignement de l'implicite et de l'explicite.
		6.4 Objectivation.

	7.	Activité sur les jardins collectifs en France. 7.1 Mise en situation. 7.2 Enseignement réciproque. 7.3 Objectivation.
	8.	Activité d'enrichissement des informations. 8.1 Mise en situation. 8.2 Enseignement réciproque. 8.3 Objectivation.
	9.	Tâche finale. 9.1 Planification de la présentation. 9.2 Présentation. 9.3 Retour sur la présentation.
Intégration	10.	Discussion sur l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> .



## RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

<b>Domaines généraux :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ santé et mieux-être</li> <li>○ environnement et consommations;</li> <li>○ citoyenneté.</li> </ul>
<b>Classe de situations :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communications langagières relatives au mieux-être personnel et collectif.</li> </ul>
<b>Catégories d'actions :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lecture pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ écoute pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ prise de parole pour transmettre de l'information, exprimer des idées ou défendre un point de vue.</li> </ul>
<b>Compétences polyvalentes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communiquer;</li> <li>○ coopérer;</li> <li>○ agir avec méthode;</li> <li>○ raisonner avec logique;</li> <li>○ exercer son sens critique et éthique.</li> </ul>
<b>Attitudes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ouverture d'esprit;</li> <li>○ rigueur.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grammaire du texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ texte informatif et argumentatif;</li> <li>○ objectivité et subjectivité;</li> <li>○ argument et opinion;</li> <li>○ fait et opinion.</li> </ul> </li> <li>○ Lexique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vocabulaire contextuel;</li> <li>○ familles de mots;</li> <li>○ dérivation lexicale (préfixes et suffixes courants).</li> </ul> </li> </ul>

(Gouvernement du Québec, 2007a; 2007b)

## LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Les connaissances sur les stratégies de lecture :

Notes personnelles.

Les connaissances sur les jardins collectifs

Notes personnelles.

## LES STRATÉGIES DE LECTURE

Stratégies	Utilisation
<b>Faire des prédictions</b>	Notes personnelles.
<b>Se poser des questions</b>	Notes personnelles.
<b>Clarifier</b>	Notes personnelles.
<b>Résumer</b>	Notes personnelles.
<b>Faire des liens</b>	Notes personnelles.

**TEXTE 1**

Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

## Formulaire d'autoévaluation

Qu'as-tu fait avant de lire le texte ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

As-tu éprouvé des difficultés à utiliser une des stratégies de lecture ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

Que pourrais-tu faire pour remédier à ce problème ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

Vois-tu une différence dans ta compréhension du texte lorsque tu utilises des stratégies de lecture ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

## CARTE MENTALE

Carte mentale propre à chaque élève.

**NOTES SUR L'ÉCOUTE  
DE L'ÉMISSION *ERICLATOUR.COM***

Notes personnelles.



**TEXTE 2**

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

## **NOTES PERSONNELLES SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

Notes personnelles.

## FAITS, OPINIONS ET ARGUMENTS

Dans les deux textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois faits, trois opinions et trois arguments.

Nous présentons ici des possibilités de réponses. D'autres réponses sont acceptables.

Trois faits :

1. Incroyables Comestibles, un mouvement citoyen mondial qui a pris naissance au Royaume-Uni.. (premier texte)  
\_\_\_\_\_
2. La Ville donne même un coup de pouce aux citoyens-jardiniers en offrant gratuitement le compost et la terre. (premier texte)  
\_\_\_\_\_
3. Le mouvement des Incroyables Comestibles s'est beaucoup impliqué à l'organisation de l'évènement « Sherbrooke: Ville nourricière » qui a eu lieu en mai 2014. (deuxième texte)

Trois opinions :

1. Elles croient fermement qu'il est possible de mettre le partage et la solidarité à l'avant-plan dans notre communauté. (premier texte)

---

2. On pense que les citoyens seraient plus à l'aise de se servir d'abord dans un potager aménagé dans un espace public. (premier texte)

---

3. Ce (l'évènement Sherbrooke : Ville nourricière) fut un point de départ pour mettre en place des actions concrètes et rallier des citoyens à cette cause. (deuxième texte)

---

Trois arguments :

1. Tout simplement en faisant bénéficier un grand nombre de personnes d'une nourriture fraîche et locale grâce à la mobilisation de plusieurs acteurs du milieu. (premier texte)

---

2. D'abord perplexes, les citoyens ont compris au fil du temps qu'il ne s'agissait pas de charité, mais bien de partage. Il n'y a plus de gêne à piger dans le potager du voisin. (premier texte)

---

3. La preuve, en plus des initiatives de jardinage des citoyens, les Incroyables comestibles s'impliquent lors d'événements gastronomiques de la ville de Sherbrooke pour faire valoir le mouvement. (deuxième texte)

---

## NOTES SUR LES FAITS, LES OPINIONS ET LES ARGUMENTS

Description	
<b>Faits</b>	Notes personnelles.
<b>Opinions</b>	Notes personnelles.
<b>Arguments</b>	Notes personnelles.

**NOTES SUR L'OBJECTIVITÉ ET LA SUBJECTIVITÉ**

Description	
<b>Objectivité</b>	Notes personnelles.
<b>Subjectivité</b>	Notes personnelles.

**TEXTE 3**

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100* °. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.



**NOTES PERSONNELLES  
SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

Notes personnelles.

## L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE

Dans les trois textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois informations données explicitement et trois informations données implicitement.

Informations données explicitement :

1. Le mouvement développe aussi les liens en créant des lieux de rencontre et d'éducation populaire autour de divers sujets, tels que le jardinage ou l'écologie. (premier texte)\_\_\_\_\_
2. Il s'agit d'un mouvement citoyen d'autonomie alimentaire et d'agriculture locale qui tire ses origines de la ville de Todmorden, en Angleterre (deuxième texte) \_\_\_\_\_
3. Amélie Laroche est coordonnatrice de Jeunes en forme Haute-Yamaska. (troisième texte)\_\_\_\_\_

### Informations données implicitement :

1. Dans la phrase « Anabel Lépine, Roxanne Moisan-Rougeau et Maryse Rainville ont la ferme intention de faire bouger des choses ici, à Saint-Jean-sur-Richelieu » (premier texte), l'information sous-entendue est que les trois femmes vont prendre des initiatives pour qu'il y ait des jardins collectifs à Saint-Jean-sur-Richelieu.
2. Dans la phrase « Mais il faut passer de la photo à la pelle! » (deuxième texte), le message sous-entendu est qu'il ne faut pas se limiter à dire que l'on fait partie des Incroyables comestibles, il faut aussi faire pousser les fruits et les légumes.
3. Dans la phrase « une amie dont les plants de basilic suffiraient pour ouvrir une usine à pesto! » (troisième texte), on peut déduire que l'amie fait pousser beaucoup de basilic.

## NOTES SUR L'INFORMATION IMPLICITE ET L'INFORMATION EXPLICITE

Description	
Implicite	Notes personnelles.
Explicite	Notes personnelles.

## NOTES SUR LES FAMILLES DE MOTS ET LA DÉRIVATION LEXICALE

Description	
<b>Famille De Mots</b>	Notes personnelles.
<b>Dérivation lexicale</b>	Notes personnelles.

**TEXTE 4**

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

## QUESTIONS SUR LA LECTURE

1. Quelle est l'intention de communication de l'auteur de ce texte?

L'intention de communication de l'auteur de ce texte est d'informer sur les jardins collectifs en France en décrivant ce qu'ils sont, en faisant un bref historique, en expliquant les règlements, etc.

2. Est-ce que la source est crédible? Justifie.

La source est crédible, car il s'agit d'un magazine en ligne qui traite de semence. On peut y acheter des ressources pédagogiques. Le centre logistique du magazine se trouve à Beaucouzé en France.

3. Est-ce que le texte est de nature objective ou subjective?

Sur quoi t'appuies-tu pour l'affirmer?

Le texte est majoritairement objectif. Il donne des faits, il y a des citations, le ton est neutre, etc. Bref, la place est donnée aux informations.

4. Le texte présente davantage de faits ou d'opinions?

Justifie.

Le texte présente davantage de faits, c'est d'ailleurs un texte informatif qui présente de manière objective des informations sur les jardins collectifs.

5. Que signifient les phrases suivantes :

« Il n'y a plus qu'à retrousser ses manches ! »

Il suffit de se mettre en action pour cultiver, car tout est mis à la disposition des citoyens. Alors, les citoyens remontent leurs manches pour commencer à travailler.



« C'est la magie des jardins collectifs : le lien se crée au contact de la terre. »

Par les jardins collectifs, les gens se rencontrent et échangent, ils ne sont plus isolés.

---

6. Que fait-on pour les enfants dans les jardins collectifs ?

Il y a des « parcelles pédagogiques ». Les enfants peuvent cultiver sur un terrain aménagé pour eux. De plus, cette parcelle est utilisée par l'école.

---

7. Quel était l'objectif de la Fédération nationale des jardins familiaux au départ ?

« Son objectif était alors d'accompagner la création de jardins pour les ouvriers [...] Situés en banlieue des grandes villes, ils avaient pour

vocation de permettre un accès à une alimentation saine à petits prix. »

---

8. Après la lecture de ce texte, ta perception des jardins collectifs a-t-elle changé ?

Réponse personnelle qui devrait inclure des éléments implicites et explicites en plus de s'appuyer sur les repères culturels.

---

## DEUX TEXTES AU CHOIX

En dyade, trouver deux textes qui traitent des jardins collectifs ou des Incroyables comestibles.

Pour le premier texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de consultation.

Source en fonction du texte sélectionné.

---

---

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

Réflexion sur la crédibilité de la source en fonction du texte sélectionné.

---

---

Pour le deuxième texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de consultation.

Source en fonction du texte sélectionné.

---

---

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

Réflexion sur la crédibilité de la source en fonction du texte  
sélectionné.

---

---

## **PLAN DE LA PRÉSENTATION CARTE MENTALE FINALE**

Plan sous forme de carte mentale personnel.

## PLAN DE LA PRÉSENTATION PLAN LIGNÉ

Ou plan ligné personnel (à la préférence de l'élève).

## BIBLIOGRAPHIE

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.

Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Francais\\_langue\\_denseignement\\_FBC\\_fr\\_1erCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBC_fr_1erCycle.pdf)>. Consulté le 8 février 2018.

Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100°*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.



## ANNEXE F – GUIDE DE L'ENSEIGNANT

### RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

<b>Domaines généraux :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ santé et mieux-être</li> <li>○ environnement et consommation;</li> <li>○ citoyenneté.</li> </ul>
<b>Domaine d'apprentissage :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Domaine des langues : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Français, langue d'enseignement</li> </ul> </li> </ul>
<b>Classe de situations :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communications langagières relatives au mieux-être personnel et collectif.</li> </ul>
<b>Catégories d'actions :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lecture pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ écoute pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ prise de parole pour transmettre de l'information, exprimer des idées ou défendre un point de vue.</li> </ul>
<b>Compétences polyvalentes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communiquer;</li> <li>○ coopérer;</li> <li>○ agir avec méthode;</li> <li>○ raisonner avec logique;</li> <li>○ exercer son sens critique et éthique.</li> </ul>
<b>Attitudes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ouverture d'esprit;</li> <li>○ rigueur.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grammaire du texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ texte informatif et argumentatif;</li> <li>○ objectivité et subjectivité;</li> <li>○ argument et opinion;</li> <li>○ fait et opinion.</li> </ul> </li> <li>○ Lexique : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ familles de mots;</li> <li>○ dérivation lexicale (préfixes et suffixes courants).</li> </ul> </li> </ul>

Attentes de fin de cours :
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ dégager les éléments d'information explicites et implicites;</li> <li>○ saisir le sens du message;</li> <li>○ vérifier la source de l'information et évaluer la crédibilité.</li> </ul>

(Gouvernement du Québec, 2007 a; 2007b)

Tâche finale :
La tâche finale demandée aux élèves est d'organiser un kiosque d'information à la Place du Marché de Saint-Jean-sur-Richelieu pour le Jour de la Terre. Les informations qui seront transmises aux citoyens de la ville porteront sur les Incroyables comestibles et les jardins collectifs.
Durée prévue :
La durée prévue du scénario d'apprentissage est de douze cours d'une heure quinze minutes. Toutefois, le scénario est décomposable en petits ateliers à faire à différentes occasions pour éviter de consacrer un bon nombre de cours uniquement aux élèves du <i>FRA 1103-4</i> . Il pourrait ainsi ne pas se faire en continu et s'étaler sur quelques semaines. De plus, certaines tâches n'impliquent que les élèves du cours ciblé et demandent qu'une supervision épisodique de l'enseignant. De cette façon, l'enseignant est présent pour les élèves des autres sigles de cours.
Nombre d'élèves ciblés :
Six élèves du <i>FRA 1103-4</i> sont ciblés par ce scénario d'apprentissage. Cependant, il peut être adapté pour trois élèves et plus. Certaines activités, comme l'enseignement explicite de la lecture, peuvent être faites en grand groupe avec des élèves de tous les niveaux puisque ces derniers bénéficieront aussi de cet enseignement dans leur propre pratique de la lecture.
Difficultés anticipées :
Les difficultés anticipées sont surtout de l'ordre des absences des élèves. Si un élève du <i>FRA 1103-4</i> manque un cours, la suite logique du scénario ne sera pas respectée. L'élève aura ainsi de la difficulté à rattraper ses collègues.
Connaissances antérieures demandées :
Les élèves auront travaillé au préalable les cartes mentales dans le cadre d'autres scénario d'apprentissage. Si des élèves se joignent au groupe au début du scénario, il sera important de les accompagner individuellement dans ce type de représentation pour qu'ils se sentent à l'aise.

Les élèves seront aussi habitués de faire la recherche de textes pour leurs différents travaux. Ils sauront comment évaluer la crédibilité de la source et seront en mesure de distinguer les fausses nouvelles des vraies.

## SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

Phase du scénario	Étapes du scénario et organisation de la classe	Ce que fait l'enseignant	Ce que font les élèves	Durée prévue	Matériel requis	Dimensions touchées
Préparation	<p>1. Ouverture du scénario : élément déclencheur et explications du scénario.</p> <p>Atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>Pour le jour de la Terre, le 22 avril, les élèves sont invités à tenir un kiosque d'information à la Place du Marché sur des solutions à adopter pour rendre l'environnement durable. Puisque le cours <i>FRA 1103-4</i> aborde l'alimentation, l'enseignant décide de lier les deux domaines en proposant de traiter des jardins collectifs. L'enseignant présente donc un scénario d'apprentissage qui amènera les élèves à travailler leurs compétences en lecture.</p>	Les élèves écoutent attentivement la présentation de la mise en situation.	20 minutes	<p>Cahier de l'élève (les cahiers des élèves seront conservés dans la classe et les élèves n'y auront pas accès entre chaque activité)</p> <p>Tableau interactif ou projecteur.</p>	Dimension personnelle.

		<p>L'enseignant présente le scénario d'apprentissage en projetant au tableau les étapes du scénario. Il met en valeur l'objectif d'apprentissage, qui est de lire pour obtenir de l'information et, par conséquent, de travailler les compétences en lecture. Il précise que les élèves seront amenés à discuter de leur façon de lire et de comprendre l'information. Les discussions devront se faire dans le respect et l'harmonie pour favoriser la progression de tous. Il présente la tâche finale, c'est-à-dire renseigner les citoyens sur les jardins collectifs. Il informe les élèves des savoirs essentiels qui devront être mobilisés au cours du scénario. Il tente de motiver les élèves en leur</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les directives de l'enseignant. Ils discutent avec l'enseignant de la valeur du développement de leurs compétences en lecture dans la vie de tous les jours. Les élèves répondent aux questions de l'enseignant à voix haute. Parmi les réponses, il devrait être mentionné que ce scénario servira à apprendre à bien utiliser les informations que l'on recueille lorsqu'on lit, que bien comprendre les textes permet de réfléchir au contenu et faire des liens entre différents textes, qu'améliorer ses compétences en lecture permet de comprendre tous les textes. De plus, les élèves mentionnent</p>			
--	--	---	---	--	--	--

		<p>présentant la signification de ce scénario. Pour ce faire, il pose des questions aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À quoi servira ce scénario d'apprentissage?</li> <li>▪ Est-ce important pour vous de bien comprendre les textes que vous lisez?</li> <li>▪ À quoi vous servira d'améliorer vos compétences en lecture?</li> <li>▪ Dans quel contexte pouvez-vous avoir besoin de recueillir de l'information par la lecture?</li> <li>▪ Dans quelle situation de la vie de tous les jours la lecture est-elle importante?</li> </ul>	<p>que, pour écrire un texte informatif, ils sont amenés à recueillir de l'information sur ce qu'ils lisent et que la lecture est importante dans la vie de tous les jours pour aider son enfant dans ses devoirs ou aller au guichet automatique par exemple.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

	<p>2. Activation des connaissances antérieures des élèves pour le scénario.</p> <p>Atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant pose des questions aux élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que faites-vous lorsque vous voulez comprendre un texte que vous lisez?</li> <li>▪ Utilisez-vous certaines stratégies?</li> <li>▪ Connaissez-vous les jardins collectifs? Selon vous, qu'est-ce qu'un jardin collectif?</li> </ul> <p>Si personne n'est en mesure de répondre à cette question, l'enseignant amène les élèves à analyser chaque mot du syntagme.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pouvez-vous me décrire diverses sortes de jardins?</li> <li>▪ Que peut bien signifier « collectif » si on le</li> </ul>	<p>Les élèves répondent aux questions de l'enseignant à voix haute et écrivent les mots-clés dans leur cahier de l'élève.</p> <p>Les élèves qui ont une bonne compréhension en lecture partagent leurs trucs et astuces pour bien comprendre les textes qu'ils lisent. Les autres élèves peuvent ajouter leurs stratégies s'ils en utilisent. Il est possible que certains élèves sachent ce qu'est un jardin collectif et l'expliquent. Si ce n'est pas le cas, le but est que les élèves nomment qu'il s'agit d'un endroit où l'on fait pousser des légumes, ou des fruits, et que ces derniers appartiennent à un ensemble de personnes.</p>	20 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	Dimension relative à la construction des connaissances.
--	--	---	---	------------	--	---

		<p>lie au mot « jardin »?</p> <p>L'enseignant note au tableau les connaissances antérieures des élèves à propos de la lecture et des jardins collectifs.</p>				
<b>Réalisation</b>	<p>3. Présentation de la tâche finale.</p> <p>Atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant présente la tâche finale aux élèves. Plus précisément, il explique qu'en dyade, les élèves devront être présents au kiosque à la Place du Marché, à tour de rôle pendant quinze minutes, pour présenter les jardins collectifs aux citoyens de la ville et répondre aux questions de ces derniers. Il demande aux élèves s'ils ont des questions par rapport à la tâche finale. Il interroge les élèves sur ce dont ils auront besoin pour réaliser la tâche.</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant et posent leurs questions. Ils devraient mentionner qu'ils auront besoin d'identifier les informations importantes concernant les jardins collectifs, de faire des liens entre les différents textes, de synthétiser les informations et d'être en mesure de parler des jardins collectifs de manière naturelle.</p>	10 minutes	Cahier de l'élève.	<p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension personnelle.</p>



	4. Activité de découverte des jardins collectifs.  En grand groupe.	L'enseignant présente l'objectif de cette activité, soit de mieux comprendre les jardins collectifs et de se familiariser avec la situation des jardins collectifs dans la région. L'enseignant présente l'article à lire et le journal de la région <i>Le Canada Français</i> , pour ceux qui ne le connaîtraient pas, ainsi que l'émission de la télévision communautaire, <i>ericlatour.com</i> .	Les élèves écoutent l'objectif et la présentation du journal local et de l'émission <i>ericlatour.com</i> .	5 minutes	Cahier de l'élève.	Dimension personnelle.  Dimension relative à la construction des connaissances.
	4.1 Mise en situation pour l'activité de lecture.  En grand groupe.	L'enseignant présente les objectifs de lecture pour l'activité, c'est-à-dire de se familiariser avec les stratégies de lecture et d'observer comment les utiliser.  L'enseignant active les connaissances antérieures en demandant aux élèves	Les élèves écoutent attentivement les objectifs.  Les élèves répondent aux questions à voix haute. Certains seront sans	30 minutes	Cahier de l'élève.  Tableau interactif.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.  Dimension sociale.

		<p>s'ils connaissent des stratégies de lecture et s'ils en ont déjà utilisé.</p> <p>L'enseignant précise aux élèves qu'ils doivent prendre des notes dans leur cahier sur les stratégies de lecture. L'enseignant présente les cinq stratégies de lecture qui seront utilisées, soit faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens, et précise l'utilité de chaque stratégie.</p>	<p>doute en mesure de nommer certaines stratégies, comme le survol pour prédire le sujet du texte.</p> <p>Les élèves prennent des notes dans leur cahier de l'élève à la tâche d'écoute.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

	<p>4.2 Expérience d'apprentissage.</p> <p>En grand groupe, en sous-groupe avec l'enseignant et travail individuel.</p>	<p>L'enseignant modèle l'utilisation des stratégies de lecture pour la première partie du texte <i>Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean</i>, c'est-à-dire jusqu'à l'intertitre « Premier pas ». Idéalement, il fait aussi remarquer le champ lexical du jardin dans le titre et le chapeau.</p> <p>L'enseignement explique la pratique guidée, les élèves, en sous-groupes, devront à tour de rôle faire le modelage de leur pratique de lecture. L'enseignant et les autres élèves pourront alors poser des questions à l'élève pour le faire réfléchir ou réajuster sa pratique et lui donneront aussi de la rétroaction. L'enseignant place les</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement et prennent des notes sur leur texte.</p> <p>Les élèves écoutent la présentation de la pratique guidée et posent des questions. Ils se placent en sous-groupes. Chaque élève lit sa partie en faisant du <i>think-aloud</i>. Les autres élèves du sous-groupe et l'enseignant posent des questions à l'élève, par exemple :</p>	45 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
--	--	---	--	------------	--	---

		<p>élèves en sous-groupes de trois élèves. Il place les élèves du <i>FRA 1103-4</i> ensemble, dans deux groupes, et s'assoit avec l'un d'eux pour un certain temps et avec l'autre pour le reste du temps. La deuxième partie du texte (de l'intertitre « Premiers pas » à l'intertitre « Parc ») est divisé selon le nombre d'élèves dans le sous-groupe. La pratique guidée a alors lieu.</p> <p>L'enseignant explique la pratique autonome. Chaque élève devra lire individuellement la troisième partie du texte seul et prendra en note, sur son texte, les questions qu'il se pose, les définitions des mots qu'il ne comprend pas, les liens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment as-tu fait pour comprendre le mot « modestes »?</li> <li>▪ Pourquoi n'as-tu pas tenté de clarifier le mot « implanter »?</li> </ul> <p>Ils donnent aussi de la rétroaction à l'élève sur sa façon de faire la lecture. Au fur et à mesure, ils annotent leur texte.</p> <p>Les élèves lisent la troisième partie du texte et l'annotent.</p>			
--	--	---	---	--	--	--

		<p>qu'il fait avec des notions déjà vues dans des textes ou dans la vie de tous les jours, etc. Pendant que les élèves font leur lecture, il circule dans la classe et observe les productions des élèves.</p> <p>L'enseignant récupère les cahiers des élèves et donne de la rétroaction sur la pratique autonome en notant des pistes de réflexion.</p>	<p>Les élèves lisent les rétroactions de l'enseignant.</p>			
	<p>4. 3 Objectivation</p> <p>En grand groupe et travail individuel.</p>	<p>L'enseignant présente l'activité d'objectivation qui se trouve dans le cahier de l'élève. Cette activité se divise en deux temps. Dans un premier temps, les élèves doivent remplir un formulaire d'autoévaluation sur les stratégies de lecture utilisées. Dans un</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant et posent des questions. Ils répondent aux questions du formulaire d'autoévaluation et organisent les informations qu'ils ont apprises sur les jardins collectifs sous forme de</p>	20 minutes.	Cahier de l'élève	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension relative à la construction</p>

		deuxième temps, ils organisent les informations qu'ils ont apprises sur les jardins collectifs sous forme de carte mentale. L'enseignant explique que cette carte mentale sera le plan de leur présentation orale, ils la rempliront au fur et à mesure et la retravailleront avant la présentation.	carte mentale (qui, quoi, où, comment, pourquoi).			des connaissances.  Discussion métacognitive.
	4.4 Activité d'écoute.  En grand groupe et en dyade.	L'enseignant présente l'activité en expliquant aux élèves qu'ils doivent prendre des notes pendant l'écoute pour les ajouter ensuite dans leur carte mentale. Il fait visionner les treize premières minutes de l'émission du 5 mars 2018 de <i>ericlatour.com</i> . L'entrevue fait suite à l'article paru dans le <i>Canada Français</i> . Les initiatrices du projet présentent les Incroyables	Les élèves écoutent l'enseignant donner les consignes. Ils prennent des notes pendant l'écoute. Par la suite, ils ajoutent les nouvelles informations à leur carte mentale.	30 minutes	Cahier de l'élève  Tableau interactif ou projecteur.	Dimension relative à la construction des connaissances.

		Comestibles et le projet en général.				
	<p>5. Activité pour en apprendre davantage sur les Incroyables comestibles</p> <p>5.1 Mise en situation</p> <p>En grand groupe.</p>	<p>L'enseignant présente les objectifs de l'activité, c'est-à-dire l'utilisation de l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>, en portant une attention particulière aux stratégies « faire des prédictions » et « se poser des questions », travailler la distinction entre les faits, les opinions et les arguments et entre l'objectif et le subjectif. Tous ces éléments seront utiles aux élèves dans leur vie de tous les jours pour bien saisir le sens de ce qu'ils lisent en plus d'être utiles pour leurs études immédiates, car c'est le genre d'éléments qui pourraient se retrouver dans les examens.</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant présenter les objectifs de l'activité.</p>	15 minutes	Cahier de l'élève	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>

		<p>L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves. L'enseignant demande aux élèves de lui rappeler ce qu'ils ont retenu des stratégies de lecture, plus particulièrement les deux ciblées pour cette activité. L'enseignant pose des questions pour savoir ce que connaissent les élèves de l'objectivité et de la subjectivité ainsi que des faits, des opinions et des arguments.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avez-vous déjà entendu parler de l'objectivité et de la subjectivité?</li> <li>▪ Selon vous, qu'est-ce que c'est?</li> <li>▪ Qu'est-ce qu'un fait, une opinion, un argument?</li> </ul>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant. Ils répondent aux questions de ce dernier en se remémorant les stratégies de l'activité précédente. Ils consultent leur cahier de l'élève pour bien répondre aux questions sur les stratégies. Ils se remémorent par la suite l'objectivité et la subjectivité ainsi que les faits, les opinions et les arguments. Certains connaîtront les concepts, d'autres non. Des réponses ressemblant aux suivantes sont attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oui, la subjectivité, c'est quand ce qui est écrit est propre à la personne alors</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--



			<p>que l'objectivité est plutôt neutre et présente des faits.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un fait, c'est ce qui existe. Une opinion, c'est ce que pense une personne. Un argument, c'est une preuve qui appuie une opinion.</li> </ul>			
	<p>5.2 Expérience d'apprentissage</p> <p>En grand groupe, individuellement avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant modèle les stratégies « faire des prédictions » et « se poser des questions » pour le texte <i>5 questions aux Incroyables comestibles</i> publié sur le blogue de Cascades. Il fait des prédictions pour l'ensemble du texte après avoir fait un survol de ce dernier à voix haute. L'enseignant prédit qu'une personne qui connaît bien le mouvement</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement la modélisation de l'enseignant.</p>	<p>15 minutes (modélisation et explication)</p> <p>20 minutes par élève pour la pratique guidée, la pratique autonome et la rétroaction.</p>	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction de connaissances.</p>

		<p>des Incroyables comestibles va répondre à des questions pour donner des informations sur le mouvement. À l'aide des photos, on peut croire qu'il s'agit de gens qui cultivent dans des lieux publics. Avec les intertitres, on comprend que les gens cultivent des aliments comme des fruits et des légumes. L'enseignant modèlera du titre à la deuxième question. Il prêtera une attention particulière à la stratégie se poser des questions.</p> <p>L'enseignant explique comment se dérouleront la pratique guidée et la pratique autonome. Les élèves du cours <i>FRA 1103-4</i> feront cette partie individuellement avec</p>	<p>Les élèves écoutent les consignes de l'enseignant sur la pratique guidée et la pratique autonome. Chacun à leur tour, les élèves du <i>FRA 1103-4</i> s'assoient seuls avec</p>			Discussion métacognitive.
--	--	---	--	--	--	---------------------------

		<p>l'enseignant. Pendant ce temps, les autres élèves pourront continuer leurs apprentissages dans leurs cahiers d'apprentissage respectifs. Ainsi, la pratique guidée sera adaptée à chaque élève du cours ciblé. L'élève peut aussi poser toutes les questions qu'il souhaite sans crainte d'être jugé par ses pairs. L'enseignant pourra questionner l'élève et donner de la rétroaction sur sa pratique de lecture, et plus particulièrement sur la stratégie « se poser des questions ». L'enseignant soutient l'élève au début et s'efface de plus en plus pour permettre à l'élève d'appliquer les stratégies par lui-même, sans aide pour le reste du texte (pratique autonome). À ce moment, il devient</p>	<p>l'enseignant et bénéficie du soutien de ce dernier pour en arriver à avoir une pratique autonome de l'utilisation de la stratégie de lecture « se poser des questions » et avoir une rétroaction sur leur processus de lecture. Par la suite, ils écoutent la rétroaction de l'enseignant et prennent des notes personnelles pour se remémorer facilement ce qu'ils doivent faire.</p>			
--	--	---	---	--	--	--

		observateur. Cela lui permet de donner une rétroaction rapidement pour réguler la pratique de lecture de l'élève.				
	<p>5.3 Enseignement pour différencier les faits, les arguments et les opinions.</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et en dyade.</p>	<p>L'enseignant revoit avec les élèves les pages 9 et 58 de <i>L'Actuel</i>, qui traite des faits, des opinions et des arguments. Il explique ainsi que les faits sont un énoncé qui peut être vérifié, les opinions sont des jugements de l'auteur et les arguments sont les raisons qui appuient les opinions.</p> <p>L'enseignant explique la tâche que les élèves devront faire en dyade. Ces derniers devront trouver, dans les deux textes lus jusqu'à maintenant, trois faits, trois opinions et trois arguments.</p>	<p>Les élèves écoutent les explications de l'enseignant. Ils posent des questions pour s'assurer de bien comprendre.</p> <p>Les élèves se placent en dyade et repèrent des faits, des opinions et des arguments dans les deux textes et les inscrivent dans leur cahier de l'élève.</p>	30 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Cahier <i>L'Actuel</i>.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension relative à la construction de connaissances.</p>

		De retour en atelier, l'enseignant demande aux élèves de nommer les extraits trouvés. Il fait alors la correction avec eux.	Les élèves donnent leur réponse et reçoivent de la rétroaction.			
	<p>5.4 Enseignement de l'objectivité et de la subjectivité</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant présente les attentes de fin de cours en ce qui a trait à l'objectivité et la subjectivité, c'est-à-dire « l'adulte reconnaît le caractère plutôt objectif ou subjectif du message » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 344). Il revoit avec les élèves l'encadré du cahier d'apprentissage <i>L'Actuel</i> (2009) à la page 28 et donne ainsi les grandes lignes des deux concepts. L'objectivité, c'est quand le ton est neutre, on présente des faits, il y a des références, etc. La subjectivité, c'est quand il y a la présence de l'auteur, ce dernier donne</p>	<p>Les élèves écoutent les attentes de fin de cours et les informations sur l'objectivité et la subjectivité. Ils trouvent des passages objectifs et subjectifs dans le texte. Ainsi, nous pouvons trouver ce genre de réponses :</p> <p>Objectivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Il s'agit d'un mouvement citoyen d'autonomie alimentaire et d'agriculture locale qui tire ses origines de la ville de Todmorden, en</li> </ul>	15 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Cahier <i>L'Actuel</i>.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension relative à la construction de connaissances.</p>

		<p>son opinion, on interpelle le lecteur, etc. Une fois les informations données, l'enseignant demande aux élèves d'identifier à voix haute des passages objectifs et subjectifs dans le texte qu'ils viennent de lire.</p>	<p>Angleterre, mais qui connaît présentement un essor international. » (Côté-Fortin, 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Le mouvement des Incroyables Comestibles s'est beaucoup impliqué à l'organisation de l'évènement « Sherbrooke: Ville nourricière » qui a eu lieu en mai 2014. Cet évènement a regroupé plusieurs citoyens, organisations, municipalités et entreprises œuvrant dans</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--	--

			<p>l'agriculture urbaine. » (<i>Ibid.</i>)</p> <p>Subjectivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Elle peut être située sur le devant de votre maison, dans un rond-point populaire, dans un parc ou espace perdu devant la caisse pop! (De préférence, obtenez une permission avant de planter!). » (<i>Ibid.</i>)</li> <li>▪ « Moi, je suis plutôt du type fruit! Je suis fan des cerises de terre qu'on peut ajouter à une panoplie de recettes : en collation, dans</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			une salade, un coulis dans un dessert et même en confiture! » ( <i>Ibid.</i> )			
	5.5 Objectivation  En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> .	<p>L'enseignant explique que les élèves doivent ajouter de nouvelles informations à leur carte mentale en fonction de ce qu'ils ont appris de nouveau dans le deuxième texte sur les jardins collectifs et les Incroyables comestibles.</p> <p>L'enseignant invite les élèves à prendre des notes dans leur cahier de l'élève sur ce qu'ils retiennent des faits, des opinions, des faits, des arguments, de l'objectivité et de la subjectivité.</p>	<p>Les élèves ajoutent ce qu'ils ont retenu du deuxième texte dans leur carte mentale.</p> <p>Les élèves prennent des notes sur les faits, les opinions, les arguments, l'objectivité et la subjectivité. Ils notent aussi des exemples pour avoir un modèle de référence.</p>	15 minutes	Cahier de l'élève.	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>



	<p>6. Activité de présentation des jardins collectifs et les conséquences sur la collectivité.</p> <p>6.1 Mise en situation.</p> <p>En grand groupe.</p>	<p>L'enseignant présente les objectifs de l'activité, soit d'utiliser l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>, principalement les stratégies clarifier, résumer et faire des liens ainsi que faire la distinction entre l'implicite et l'explicite. Il sera aussi question du lexique, plus particulièrement les familles de mots et les dérivations lexicales. La question de la crédibilité de la source sera aussi abordée.</p> <p>L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves. Il revoit les stratégies de lecture avec eux, en leur demandant ce qu'est « clarifier », « résumer » et « faire des liens » et dans quels cas</p>	<p>Les élèves écoutent les objectifs de l'activité. Ils posent des questions.</p> <p>Les élèves se remémorent les stratégies de lecture. Ils expliquent qu'ils peuvent clarifier lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'un mot, résumer un long paragraphe ou un</p>	10 minutes.	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
--	--	---	---	-------------	--	---

		<p>elles sont utilisées. Par la suite, il pose des questions aux élèves pour remettre en mémoire l'implicite et l'explicite ainsi que la crédibilité de la source.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qu'est-ce que l'implicite et l'explicite?</li> <li>▪ Pouvez-vous donner un exemple d'information implicite, d'information explicite?</li> <li>▪ Quand peut-on affirmer qu'une source est crédible?</li> </ul>	<p>texte pour retenir les idées importantes et faire des liens avec les autres textes lus ou les informations qu'ils connaissent pour consolider leurs connaissances. Les élèves répondent aussi aux questions de l'enseignant. Des réponses comme les suivantes peuvent être attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'explicite, c'est ce qui est dit ou écrit tel quel alors que l'implicite, c'est ce qui est sous-entendu. Par exemple, « Patricia dormait, il faisait noir dehors », on sous-entend que c'est la nuit.</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--	--

			<p>Alors que « cette nuit Patricia dormait. Il faisait noir dehors. »</p> <p>C'est explicite, car tout est écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une source est crédible lorsque l'auteur est connu, on sait où le texte a été publié et par qui, etc.</li> </ul>			
	<p>6.2 Expérience d'apprentissage.</p> <p>En grand groupe. Le survol se fait individuellement.</p>	<p>L'enseignant modélise l'analyse de la crédibilité de la source du texte</p> <p><i>Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles.</i> 100 degrés, d'où provient le texte, est un projet de Québec en Forme, c'est-à-dire un partenariat entre le gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon. Puisque ce projet découle du gouvernement, il est</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement l'enseignant et posent des questions sur les façons de vérifier la crédibilité de la source.</p>	<p>15 minutes (modélisation et explication)</p> <p>20 minutes par élève pour la pratique guidée, la pratique autonome et la rétroaction.</p>	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Cahier <i>L'Actuel</i>.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p>

		<p>possible de croire que la source est crédible.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de faire des prédictions sur le texte.</p> <p>L'enseignant modélise sa lecture, et particulièrement les stratégies « clarifier », « faire des liens » et</p>	<p>Les élèves font un survol du texte de manière individuelle. Par la suite, à voix haute, les élèves font des prédictions : en lisant le titre, les intertitres et en regardant les images, il est possible de croire qu'il sera question de l'agriculture urbaine, plus précisément des jardins collectifs, à Granby, ces jardins peuvent avoir des conséquences positives sur l'éducation des enfants et l'alimentation.</p> <p>Les élèves écoutent et observent la modélisation.</p>			Discussion métacognitive.
--	--	---	--	--	--	---------------------------

		<p>« résumer » pour le début du texte et la première partie « Comment créer un jardin? » Pour la stratégie clarifier, l'enseignant donne des explications sur les familles de mots et les dérivations lexicales. Il consulte les pages 91 et 103 de <i>L'Actuel</i>. La page 91 présente les familles de mots et la page 103 les préfixes et les suffixes. Pour les familles de mots, l'enseignant peut présenter « agriculture et agriculteur », pour les dérivations, « notamment, agriculteur, coordonnatrice, habitation, etc. ».</p> <p>L'enseignant fait aussi des liens avec les lectures précédentes. À la suite de la lecture de la partie « Comment créer un jardin? », il résume en une phrase.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>L'enseignant explique la pratique guidée et la pratique autonome. Tout comme pour l'activité au point 5.2, les élèves du <i>FRA 1103-4</i> feront cette activité seule avec l'enseignant.</p>	<p>Les élèves écoutent les consignes pour la pratique guidée et la pratique autonome. Tout comme pour l'activité au 5.2, les élèves se retrouvent avec l'enseignant chacun à leur tour. Ils reçoivent le soutien de leur enseignant pour la pratique guidée et font la pratique autonome à voix haute devant lui. Ils portent une attention particulière aux stratégies « clarifier », « résumer » et « faire des liens ». Ils reçoivent la rétroaction de leur enseignant et prennent des notes sur leur pratique de lecture dans leur cahier.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

	<p>6.3 Enseignement de l'implicite et de l'explicite.</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et individuellement.</p>	<p>L'enseignant présente les attentes de fin de cours en ce qui a trait à l'implicite et l'explicite : « en ayant recours à des stratégies variées et appropriées [l'adulte] dégage les éléments d'information explicites et implicites et saisit le sens du message » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 344). Il demande aux élèves de trouver trois informations données explicitement et trois informations données implicitement dans les trois textes. Par la suite, il y a un retour en atelier avec les élèves du cours et tous échangent leurs informations.</p>	<p>Les élèves écoutent les explications de l'enseignant. Ils cherchent les informations explicites et implicites dans les textes. Au moment du retour en grand groupe, ils échangent avec leurs pairs et l'enseignant sur les informations trouvées.</p>	15 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p>
	<p>6.4 Objectivation</p> <p>En atelier avec les élèves du</p>	<p>L'enseignant demande aux élèves d'ajouter des informations à leur carte mentale.</p>	<p>Les élèves ajoutent de nouvelles informations concernant les jardins collectifs sur leur carte mentale.</p>	30 minutes	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension sociale.</p>

	<i>FRA 1103-4</i> et individuellement.	<p>L'enseignant conseille aux élèves de prendre des notes dans leur cahier sur les informations implicites et explicites et sur les familles de mots et les dérivations lexicales.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils font lorsqu'ils perdent le fil de leur lecture.</p>	<p>Les élèves prennent des notes personnelles dans leur cahier de l'élève sur les informations implicites et explicites ainsi que sur les familles de mots et les dérivations lexicales.</p> <p>Les élèves répondent à voix haute aux questions de l'enseignant. Certains diront qu'ils relisent le paragraphe quand ils réalisent qu'ils perdent le fil. D'autres mentionneront plutôt qu'ils prennent des notes pour rester concentrés. Ensemble, les élèves tentent de trouver les meilleures stratégies pour bien suivre la lecture.</p>			<p>Dimension cognitive.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
--	--	--	--	--	--	--



	7. Activité sur les jardins collectifs en France	L'enseignant demande aux élèves de lui nommer et de lui expliquer les cinq stratégies de lecture vues depuis le début du scénario d'apprentissage.	Les élèves consultent leur cahier de l'élève et nomment les cinq stratégies de lecture : faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens. Ils expliquent aussi chacune des stratégies en fonction des notes qu'ils ont prises.	15 minutes	Cahier de l'élève.	Dimension cognitive.
	7.1 Mise en situation  Atelier avec les élèves du cours <i>FRA 1103-4</i> .	L'enseignant précise aux élèves qu'en équipe de trois, ils devront chacun à leur tour verbaliser ce qui se passe dans leur tête lorsqu'il lit. Ils feront ainsi de l'enseignement réciproque, ils auront des discussions métacognitives et s'aideront à comprendre les informations du texte.	Les élèves écoutent les explications sur l'enseignement réciproque, ils posent des questions sur le fonctionnement de ce modèle d'intervention.		Tableau interactif.	Dimension sociale.  Discussion métacognitive.

	<p>7.2 Expérience d'apprentissage – enseignement réciproque</p> <p>En équipe de trois élèves.</p>	<p>L'enseignant présente le texte <i>Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser</i>. Il présente aussi les questions que les élèves devront répondre à la suite de la lecture. Il s'agit de questions portant sur l'objectivité, la subjectivité, les opinions, les faits, les arguments, la crédibilité de la source, l'implicite, l'explicite ainsi que des questions de compréhension, d'interprétation et de réaction au texte.</p> <p>L'enseignant corrige les questions avec les élèves.</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les consignes et posent de questions pour s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire. Par la suite, en équipe de trois élèves, ils font la lecture à voix haute à tour de rôle en verbalisant leur processus de lecture. Une fois la lecture du texte terminée, les trois coéquipiers s'entraident pour répondre aux questions.</p> <p>Les élèves corrigent les questions avec l'enseignant.</p>	1 heure	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p> <p>Corrigé.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
	<p>7.3 Objectivation</p> <p>En atelier avec les élèves du</p>	<p>L'enseignement demande aux élèves ce qu'ils ont appris de leurs pairs, s'ils vont retenir des façons de faire de leurs collègues et</p>	<p>Les élèves soulignent, à voix haute, les pratiques qu'ils jugent intéressantes de leurs collègues. Ils ont une</p>	20 minutes.	<p>Cahier de l'élève.</p> <p>Tableau interactif.</p>	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p>

	<i>FRA 1103-4</i> et individuellement.	<p>ce qu'ils ont réalisé de leur propre pratique grâce à l'enseignement réciproque.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de compléter la carte mentale avec les nouvelles informations qu'ils auraient apprises à la lecture de ce texte.</p>	<p>discussion métacognitive sur leur processus de lecture et sur les stratégies qu'ils emploient. Ils nomment les pratiques qui semblent le plus efficaces.</p> <p>Les élèves ajoutent de nouvelles informations à leur carte mentale.</p>			<p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
	<p>8. Activité d'enrichissement des informations.</p> <p>8.1 Mise en situation</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	L'enseignant explique aux élèves qu'ils devront maintenant trouver, en dyade, deux textes pour compléter leur carte mentale et ainsi préparer leur présentation. Pour ce faire, ils devront évaluer la crédibilité de la source. S'ils la jugent crédible, ils pourront retenir le texte et	Les élèves écoutent attentivement les consignes de l'enseignant. Ils posent des questions s'ils ne saisissent pas bien ce qu'ils doivent faire.	5 minutes.	Cahier de l'élève.	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p>

		le lire en faisant de l'enseignement réciproque.				
	8.2 Expérience d'apprentissage – enseignement réciproque  En dyade.	L'enseignant circule dans la classe, donne de la rétroaction aux élèves et fournit de l'aide lorsque cela est nécessaire.	Une fois les consignes reçues, les élèves se placent en dyade et cherchent des textes sur les jardins collectifs ou les Incroyables comestibles en ligne. Ils évaluent la crédibilité de la source. S'ils la jugent crédible, ils retiennent le texte. Par la suite, ils font la lecture en verbalisant leur processus. Chacun peut ainsi apprendre de l'autre en plus de partager ses réflexions sur la lecture, ce qui amène une meilleure compréhension des textes.	2 heures.	Cahier de l'élève.  Ordinateur et accès à Internet.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.  Dimension sociale.  Dimension relative à la construction des connaissances.  Discussion métacognitive.

	<p>8.3 Objectivation</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et individuellement.</p>	<p>L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de l'activité et ce qu'ils en retiennent.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de compléter la carte mentale.</p>	<p>Les élèves devraient être fiers du travail accompli, en ce sens, qu'ils ont réalisé l'entièreté de la tâche par eux-mêmes. Ils peuvent nommer de nouvelles stratégies qu'ils ont utilisées ou parler de leur processus de lecture qui a évolué depuis le début du scénario d'apprentissage.</p> <p>Individuellement, les élèves ajoutent de nouvelles informations à leur carte mentale.</p>	15 minutes.	Cahier de l'élève.	<p>Dimension personnelle.</p> <p>Dimension cognitive.</p> <p>Dimension sociale.</p> <p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
	<p>9. Tâche finale</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i>.</p>	<p>L'enseignant rappelle aux élèves les grandes lignes de la tâche finale, c'est-à-dire que les élèves devront, en équipe de deux, tenir un kiosque à la Place du Marché pour présenter les jardins collectifs et le</p>	<p>Les élèves écoutent l'enseignant expliquer en quoi consiste la tâche finale. Ils posent des questions.</p>	10 minutes.	s.o.	s.o.

		mouvement des Incroyables comestibles.				
	<p>9.1 Planification de la présentation</p> <p>En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> et en dyade.</p>	<p>L'enseignant explique aux élèves qu'ils doivent planifier leur présentation des jardins collectifs et du mouvement des Incroyables comestibles. Ils doivent prendre les informations qu'ils ont recueillies tout au long du scénario et s'assurer que le plan créé sous forme de carte mentale représente bien ce qu'ils veulent présenter. Ils peuvent retravailler le plan. Certains pourront le retranscrire sous forme de plan ligné s'ils le préfèrent.</p>	<p>Les élèves se placent en dyade et discutent des informations qu'ils ont notées sur leur carte mentale respective. Ils conjuguent leurs idées et complètent un plan commun sous forme de carte mentale ou de plan ligné. Ils notent principalement les informations qu'ils souhaitent transmettre et l'ordre de transmission. Toutefois, il est possible que le plan ne soit pas suivi en fonction des questions des élèves avec qui ils auront des interactions.</p>	30 minutes.	Cahier de l'élève.	Dimension sociale.

Intégration	9.2 Présentation  En dyade.	L'enseignant installe le kiosque et accompagne les élèves dans leur présentation.	Les élèves tiennent le kiosque d'information et présentent les jardins collectifs et les Incroyables comestibles aux citoyens. Ils répondent aux questions selon leurs connaissances. Ils se retrouvent ainsi dans une situation authentique de communication.	15 minutes par dyade.	Cahier de l'élève (plan)	Dimension sociale.  Dimension relative à la construction des connaissances.
	9.3 Retour sur la présentation.  Individuellement.	L'enseignant demande aux élèves d'autoévaluer leur présentation en répondant à des questions de réflexion.	Les élèves réfléchissent à leur présentation et répondent aux questions le plus honnêtement possible.	10 minutes.	Cahier de l'élève.	Discussion métacognitive.
	10. Discussion sur l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i>  En atelier avec les élèves du <i>FRA 1103-4</i> .	Afin d'objectiver les connaissances apprises durant ce scénario, l'enseignant propose une discussion entre les élèves du cours <i>FRA 1103-4</i> sur l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> . L'enseignant écrit des	Les élèves écoutent les consignes et se placent en équipe de trois élèves. Ils répondent aux questions. Ils renomment les cinq stratégies de lecture étudiées, soit faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer et faire des liens.	20 minutes	Tableau interactif.	Dimension personnelle.  Dimension cognitive.  Dimension sociale.

		<p>questions au tableau pour guider la discussion.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles stratégies de lecture avez-vous apprises? À quoi servent-elles?</li> <li>▪ Avez-vous trouvé que de pratiquer cette approche souvent vous a permis de lire plus facilement?</li> <li>▪ Vous sentez-vous plus compétents en lecture qu'au début de ce scénario d'apprentissage ?</li> <li>▪ Dans quel cas pourriez-vous réutiliser ce que vous avez appris au cours du scénario?</li> </ul> <p>Pendant la discussion, l'enseignant circule entre les deux groupes et soutient</p>	<p>Ils expliquent l'utilité et le contexte d'utilisation de chacune d'entre elles. Les élèves réfléchissent à l'approche et à ce qu'elle leur apporte dans leur pratique de la lecture. Il devrait mentionner que l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> leur servira dans toutes les lectures. Avec la pratique, cette approche sera intégrée et ils n'auront plus besoin de réfléchir systématiquement aux stratégies et à leurs processus de lecture.</p>			<p>Dimension relative à la construction des connaissances.</p> <p>Discussion métacognitive.</p>
--	--	---	---	--	--	---



		les élèves dans leur discussion.				
--	--	----------------------------------	--	--	--	--

## BIBLIOGRAPHIE

- Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Delorme, S. et Poissant, R. (2009). *L'Actuel. FRA 1103-4 Vers une langue partagée. Guide d'apprentissage de l'élève*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Francais\\_langue\\_denseignement\\_FBC\\_fr\\_1er\\_Cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBC_fr_1er_Cycle.pdf)>. Consulté le 8 février 2018.
- Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.
- Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100 °*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.

## ANNEXE G – CAHIER DE L'ÉLÈVE

Nom : \_\_\_\_\_

FRA 1103-4 – Vers une langue partagée

**LES JARDINS COLLECTIFS**

Scénario d'apprentissage  
conçu par Mélanie Gagnon

## RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

<b>Domaines généraux :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ santé et mieux-être</li> <li>○ environnement et consommations;</li> <li>○ citoyenneté.</li> </ul>
<b>Classe de situations :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communications langagières relatives au mieux-être personnel et collectif.</li> </ul>
<b>Catégories d'actions :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lecture pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ écoute pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ prise de parole pour transmettre de l'information, exprimer des idées ou défendre un point de vue.</li> </ul>
<b>Compétences polyvalentes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communiquer;</li> <li>○ coopérer;</li> <li>○ agir avec méthode;</li> <li>○ raisonner avec logique;</li> <li>○ exercer son sens critique et éthique.</li> </ul>
<b>Attitudes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ouverture d'esprit;</li> <li>○ rigueur.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grammaire du texte :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ texte informatif et argumentatif;</li> <li>○ objectivité et subjectivité;</li> <li>○ argument et opinion;</li> <li>○ fait et opinion.</li> </ul> </li> <li>○ Lexique :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vocabulaire contextuel;</li> <li>○ familles de mots;</li> <li>○ dérivation lexicale (préfixes et suffixes courants).</li> </ul> </li> </ul>

(Gouvernement du Québec, 2007a; 2007b)

## MISE EN SITUATION

Dans le cadre de la Journée de la Terre du 22 avril prochain, vous êtes invités à tenir un kiosque d'information à la cafétéria sur une solution à adopter pour rendre l'environnement durable. Puisque le cours *FRA 1103-4* aborde l'alimentation, votre enseignant a ciblé les jardins collectifs comme solution à présenter.

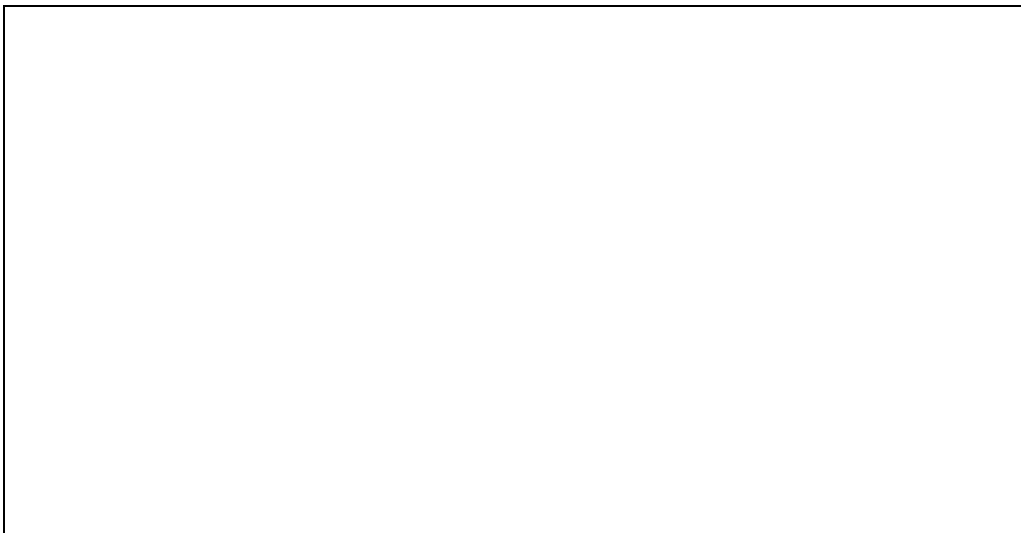
Pour ce faire, vous devrez lire différents textes afin de recueillir de l'information. Ainsi, tout au long de ce scénario d'apprentissage, vous serez amenés à développer vos compétences en lecture à l'aide de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Après avoir recueilli de l'information, vous devrez planifier votre présentation et vous tiendrez le kiosque.

## **LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES**

Les connaissances sur les stratégies de lecture :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for students to write their prior knowledge about reading strategies.

Les connaissances sur les jardins collectifs

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for students to write their prior knowledge about collective gardens.

## LES STRATÉGIES DE LECTURE

Stratégies	Utilisation
<b>Faire des prédictions</b>	
<b>Se poser des questions</b>	
<b>Clarifier</b>	
<b>Résumer</b>	
<b>Faire des liens</b>	

**TEXTE 1**

Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.



## **Formulaire d'autoévaluation**

Qu'as-tu fait avant de lire le texte ?

---

---

---

---

As-tu éprouvé des difficultés à utiliser une des stratégies de lecture ?

---

---

---

---

Que pourrais-tu faire pour remédier à ce problème ?

---

---

---

---

Vois-tu une différence dans ta compréhension du texte lorsque tu utilises des stratégies de lecture ?

---

---

---

---

## CARTE MENTALE



**NOTES SUR L'ÉCOUTE  
DE L'ÉMISSION *ERICLATOUR.COM***

**TEXTE 2**

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

**NOTES PERSONNELLES  
SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

**FAITS, OPINIONS ET ARGUMENTS**

Dans les deux textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois faits, trois opinions et trois arguments.

Trois faits :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trois opinions :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trois arguments :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**NOTES SUR LES FAITS, LES OPINIONS  
ET LES ARGUMENTS**

Description	
Faits	
Opinions	
Arguments	

**NOTES SUR L'OBJECTIVITÉ ET LA SUBJECTIVITÉ**

Description	
<b>Objectivité</b>	
<b>Subjectivité</b>	

## TEXTE 3

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100* °. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

**NOTES PERSONNELLES  
SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

## **L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE**

Dans les trois textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois informations données explicitement et trois informations données implicitement.

Informations données explicitement :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Informations données implicitement :

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**NOTES SUR L'INFORMATION IMPLICITE  
ET L'INFORMATION EXPLICITE**

Description	
Implicite	
Explicite	



## NOTES SUR LES FAMILLES DE MOTS ET LA DÉRIVATION LEXICALE

Description	
<b>Famille de Mots</b>	
<b>Dérivation lexicale</b>	

**TEXTE 4**

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

## QUESTIONS SUR LA LECTURE

1. Quelle est l'intention de communication de l'auteur de ce texte?

---

---

---

2. Est-ce que la source est crédible? Justifie.

---

---

---

3. Le texte présente davantage de faits ou d'opinions? Justifie.

---

---

---

4. Est-ce que le texte est de nature objective ou subjective?

Sur quoi t'appuies-tu pour l'affirmer?

---

---

---

5. Que signifient les phrases suivantes :

« Il n'y a plus qu'à retrousser ses manches ! »

---

---

---

« C'est la magie des jardins collectifs : le lien se crée au contact de la terre. »

---

---

---

6. Que fait-on pour les enfants dans les jardins collectifs ?

---

---

---

7. Quel était l'objectif de la Fédération nationale des jardins familiaux au départ ?

---

---

---

8. Après la lecture de ce texte, ta perception des jardins collectifs a-t-elle changé ?

---

---

---

**DEUX TEXTES AU CHOIX**

En dyade, trouver deux textes qui traitent des jardins collectifs ou des Incroyables comestibles.

Pour le premier texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de consultation.

---

---

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

---

---

---

Pour le deuxième texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de  
consultation.

---

---

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

---

---

---



**PLAN DE LA PRÉSENTATION**  
**CARTE MENTALE FINALE**



## This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

## BIBLIOGRAPHIE

- Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Francais\\_langue\\_denseignement\\_FBC\\_fr\\_1erCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBC_fr_1erCycle.pdf)>. Consulté le 8 février 2018.
- Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100°*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.

## ANNEXE H - CORRIGÉ

FRA 1103-4 – Vers une langue partagée

# LES JARDINS COLLECTIFS CORRIGÉ ET INFORMATIONS À PRÉSENTER



Scénario d'apprentissage  
conçu par Mélanie Gagnon

## MISE EN SITUATION

Dans le cadre de la Journée de la Terre du 22 avril prochain, vous êtes invités à tenir un kiosque d'information à la cafétéria sur une solution à adopter pour rendre l'environnement durable. Puisque le cours *FRA 1103-4* aborde l'alimentation, votre enseignant a ciblé les jardins collectifs comme solution à présenter.

Pour ce faire, vous devrez lire différents textes afin de recueillir de l'information. Ainsi, tout au long de ce scénario d'apprentissage, vous serez amenés à développer vos compétences en lecture à l'aide de l'enseignement explicite et de l'approche du *Reading Apprenticeship*. Après avoir recueilli de l'information, vous devrez planifier votre présentation et vous tiendrez le kiosque.

## ÉTAPES DU SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

Préparation	1.	Ouverture du scénario.
	2.	Activation des connaissances antérieures.
Réalisation	3.	Présentation de la tâche finale.
	4.	Activité de découverte des jardins collectifs.
		4.1 Mise en situation.
		4.2 Expérience d'apprentissage.
		4.3 Objectivation.
		4.4 Activité d'écoute.
	5.	Activité pour en apprendre davantage sur les Incroyables comestibles.
		5.1 Mise en situation.
		5.2 Expérience d'apprentissage.
		5.3 Enseignement pour différencier les faits, les opinions et les arguments.
		5.4 Enseignement de l'objectivité et de la subjectivité.
		5.5 Objectivation.
	6.	Activité de présentation des jardins collectifs et les conséquences sur la collectivité.
		6.1 Mise en situation.
		6.2 Expérience d'apprentissage.
		6.3 Enseignement de l'implicite et de l'explicite.
		6.4 Objectivation.

	7.	Activité sur les jardins collectifs en France. 7.1 Mise en situation. 7.2 Enseignement réciproque. 7.3 Objectivation.
	8.	Activité d'enrichissement des informations. 8.1 Mise en situation. 8.2 Enseignement réciproque. 8.3 Objectivation.
	9.	Tâche finale. 9.1 Planification de la présentation. 9.2 Présentation. 9.3 Retour sur la présentation.
Intégration	10.	Discussion sur l'approche du <i>Reading Apprenticeship</i> .



## RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

<b>Domaines généraux :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ santé et mieux-être</li> <li>○ environnement et consommations;</li> <li>○ citoyenneté.</li> </ul>
<b>Classe de situations :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communications langagières relatives au mieux-être personnel et collectif.</li> </ul>
<b>Catégories d'actions :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lecture pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ écoute pour obtenir de l'information, orienter une action ou se forger une opinion;</li> <li>○ prise de parole pour transmettre de l'information, exprimer des idées ou défendre un point de vue.</li> </ul>
<b>Compétences polyvalentes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ communiquer;</li> <li>○ coopérer;</li> <li>○ agir avec méthode;</li> <li>○ raisonner avec logique;</li> <li>○ exercer son sens critique et éthique.</li> </ul>
<b>Attitudes :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ouverture d'esprit;</li> <li>○ rigueur.</li> </ul>
<b>Savoirs essentiels :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grammaire du texte :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ texte informatif et argumentatif;</li> <li>○ objectivité et subjectivité;</li> <li>○ argument et opinion;</li> <li>○ fait et opinion.</li> </ul> </li> <li>○ Lexique :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vocabulaire contextuel;</li> <li>○ familles de mots;</li> <li>○ dérivation lexicale (préfixes et suffixes courants).</li> </ul> </li> </ul>

(Gouvernement du Québec, 2007a; 2007b)

## LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Les connaissances sur les stratégies de lecture :

Notes personnelles.

Les connaissances sur les jardins collectifs

Notes personnelles.

## LES STRATÉGIES DE LECTURE

Stratégies	Utilisation
<b>Faire des prédictions</b>	Notes personnelles.
<b>Se poser des questions</b>	Notes personnelles.
<b>Clarifier</b>	Notes personnelles.
<b>Résumer</b>	Notes personnelles.
<b>Faire des liens</b>	Notes personnelles.

**TEXTE 1**

Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

## Formulaire d'autoévaluation

Qu'as-tu fait avant de lire le texte ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

As-tu éprouvé des difficultés à utiliser une des stratégies de lecture ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

Que pourrais-tu faire pour remédier à ce problème ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

Vois-tu une différence dans ta compréhension du texte lorsque tu utilises des stratégies de lecture ?

Réponse personnelle.

---

---

---

---

## CARTE MENTALE

Carte mentale propre à chaque élève.

**NOTES SUR L'ÉCOUTE  
DE L'ÉMISSION *ERICLATOUR.COM***

Notes personnelles.



**TEXTE 2**

Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

**NOTES PERSONNELLES  
SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

Notes personnelles.

## FAITS, OPINIONS ET ARGUMENTS

Dans les deux textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois faits, trois opinions et trois arguments.

Nous présentons ici des possibilités de réponses. D'autres réponses sont acceptables.

Trois faits :

1. Incroyables Comestibles, un mouvement citoyen mondial qui a pris naissance au Royaume-Uni.. (premier texte)  
\_\_\_\_\_
2. La Ville donne même un coup de pouce aux citoyens-jardiniers en offrant gratuitement le compost et la terre. (premier texte)  
\_\_\_\_\_
3. Le mouvement des Incroyables Comestibles s'est beaucoup impliqué à l'organisation de l'évènement « Sherbrooke: Ville nourricière » qui a eu lieu en mai 2014. (deuxième texte)  
\_\_\_\_\_

Trois opinions :

1. Elles croient fermement qu'il est possible de mettre le partage et la solidarité à l'avant-plan dans notre communauté. (premier texte)

---

2. On pense que les citoyens seraient plus à l'aise de se servir d'abord dans un potager aménagé dans un espace public. (premier texte)

---

3. Ce (l'évènement Sherbrooke : Ville nourricière) fut un point de départ pour mettre en place des actions concrètes et rallier des citoyens à cette cause. (deuxième texte)

---

Trois arguments :

1. Tout simplement en faisant bénéficier un grand nombre de personnes d'une nourriture fraîche et locale grâce à la mobilisation de plusieurs acteurs du milieu. (premier texte)

---

2. D'abord perplexes, les citoyens ont compris au fil du temps qu'il ne s'agissait pas de charité, mais bien de partage. Il n'y a plus de gêne à piger dans le potager du voisin. (premier texte)

3. La preuve, en plus des initiatives de jardinage des citoyens, les Incroyables comestibles s'impliquent lors d'événements gastronomiques de la ville de Sherbrooke pour faire valoir le mouvement. (deuxième texte)

**NOTES SUR LES FAITS, LES OPINIONS  
ET LES ARGUMENTS**

Description	
<b>Faits</b>	Notes personnelles.
<b>Opinions</b>	Notes personnelles.
<b>Arguments</b>	Notes personnelles.

**NOTES SUR L'OBJECTIVITÉ ET LA SUBJECTIVITÉ**

Description	
<b>Objectivité</b>	Notes personnelles.
<b>Subjectivité</b>	Notes personnelles.

**TEXTE 3**

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100* °. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.



**NOTES PERSONNELLES  
SUR SES PROCESSUS DE LECTURE**

Notes personnelles.

## L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE

Dans les trois textes lus jusqu'à maintenant, trouve trois informations données explicitement et trois informations données implicitement.

Informations données explicitement :

1. Le mouvement développe aussi les liens en créant des lieux de rencontre et d'éducation populaire autour de divers sujets, tels que le jardinage ou l'écologie. (premier texte)
2. Il s'agit d'un mouvement citoyen d'autonomie alimentaire et d'agriculture locale qui tire ses origines de la ville de Todmorden, en Angleterre (deuxième texte)
3. Amélie Laroche est coordonnatrice de Jeunes en forme Haute-Yamaska. (troisième texte)

Informations données implicitement :

1. Dans la phrase « Anabel Lépine, Roxanne Moisan-Rougeau et Maryse Rainville ont la ferme intention de faire bouger des choses ici,

à Saint-Jean-sur-Richelieu » (premier texte), l'information sous-entendue est que les trois femmes vont prendre des initiatives pour qu'il y ait des jardins collectifs à Saint-Jean-sur-Richelieu.\_\_\_\_\_

2. Dans la phrase « Mais il faut passer de la photo à la pelle! » (deuxième texte), le message sous-entendu est qu'il ne faut pas se limiter à dire que l'on fait partie des Incroyables comestibles, il faut aussi faire pousser les fruits et les légumes.\_\_\_\_\_

3. Dans la phrase « une amie dont les plants de basilic suffiraient pour ouvrir une usine à pesto! » (troisième texte), on peut déduire que l'amie fait pousser beaucoup de basilic.\_\_\_\_\_

## NOTES SUR L'INFORMATION IMPLICITE ET L'INFORMATION EXPLICITE

Description	
<b>Implicite</b>	Notes personnelles.
<b>Explicite</b>	Notes personnelles.

## NOTES SUR LES FAMILLES DE MOTS ET LA DÉRIVATION LEXICALE

Description	
<b>Famille De Mots</b>	Notes personnelles.
<b>Dérivation lexicale</b>	Notes personnelles.

**TEXTE 4**

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

## QUESTIONS SUR LA LECTURE

1. Quelle est l'intention de communication de l'auteur de ce texte?

L'intention de communication de l'auteur de ce texte est d'informer sur les jardins collectifs en France en décrivant ce qu'ils sont, en faisant un bref historique, en expliquant les règlements, etc.

2. Est-ce que la source est crédible? Justifie.

La source est crédible, car il s'agit d'un magazine en ligne qui traite de semence. On peut y acheter des ressources pédagogiques. Le centre logistique du magazine se trouve à Beaucouzé en France.

3. Le texte présente davantage de faits ou d'opinions?

Justifie.

Le texte présente davantage de faits, c'est d'ailleurs un texte informatif qui présente de manière objective des informations sur les jardins collectifs.

4. Est-ce que le texte est de nature objective ou subjective?

Sur quoi t'appuies-tu pour l'affirmer?

Le texte est majoritairement objectif. Il donne des faits, il y a des citations, le ton est neutre, etc. Bref, la place est donnée aux informations.

5. Que signifient les phrases suivantes :

« Il n'y a plus qu'à retrousser ses manches ! »

Il suffit de se mettre en action pour cultiver, car tout est mis à la disposition des citoyens. Alors, les citoyens remontent leurs manches pour commencer à travailler.



« C'est la magie des jardins collectifs : le lien se crée au contact de la terre. »

Par les jardins collectifs, les gens se rencontrent et échangent, ils ne sont plus isolés.

---

6. Que fait-on pour les enfants dans les jardins collectifs ?

Il y a des « parcelles pédagogiques ». Les enfants peuvent cultiver sur un terrain aménagé pour eux. De plus, cette parcelle est utilisée par l'école.

---

7. Quel était l'objectif de la Fédération nationale des jardins familiaux au départ ?

« Son objectif était alors d'accompagner la création de jardins pour les ouvriers [...] Situés en banlieue des grandes villes, ils avaient pour

vocation de permettre un accès à une alimentation saine à petits prix. »

---

8. Après la lecture de ce texte, ta perception des jardins collectifs a-t-elle changé ?

Réponse personnelle qui devrait inclure des éléments implicites et explicites en plus de s'appuyer sur les repères culturels.

---

## DEUX TEXTES AU CHOIX

En dyade, trouver deux textes qui traitent des jardins collectifs ou des Incroyables comestibles.

Pour le premier texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de consultation.

Source en fonction du texte sélectionné.

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

Réflexion sur la crédibilité de la source en fonction du texte sélectionné.

---

Pour le deuxième texte :

1. Donne la source complète du texte selon le modèle :

Auteur. (Année). Titre. <Adresse de la page>. Date de consultation.

Source en fonction du texte sélectionné.

---

---

---

2. Est-ce que la source du texte est crédible? Justifie.

Réflexion sur la crédibilité de la source en fonction du texte  
sélectionné.

---

---

## **PLAN DE LA PRÉSENTATION CARTE MENTALE FINALE**

Plan sous forme de carte mentale personnel.

## PLAN DE LA PRÉSENTATION PLAN LIGNÉ

Ou plan ligné personnel (à la préférence de l'élève).

## BIBLIOGRAPHIE

- Côté-Fortin, F. (2015). *5 questions aux Incroyables comestibles*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://blogue.cascades.com/2015/03/24/5-questions-incroyables-comestibles/>>. Consulté le 3 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/FBC\\_Document-de-presentation\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBC_Document-de-presentation_fr.pdf)>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Programme d'études Français, langue d'enseignement. Formation de base commune*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Francais\\_langue\\_denseignement\\_FBC\\_fr\\_1erCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBC_fr_1erCycle.pdf)>. Consulté le 8 février 2018.
- Parent, M.-J. (2018). Les Incroyables Comestibles s'enracinent à Saint-Jean. *Le Canada Français*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.canadafrancais.com/incroyables-comestibles-senracinent-a-saint-jean/>>. Consulté le 23 mars 2018.

Polevoy, T. (2016). Agriculture urbaine : des jardins collectifs pour les familles. *Magazine 100°*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/agriculture-urbaine-des-jardins-collectifs-pour-les-familles/>>. Consulté le 3 avril 2018.

Semencemag (2015). *Les jardins collectifs, une bonne idée à faire pousser*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.semencemag.fr/jardins-familiaux-collectivites-potagers.html>>. Consulté le 3 avril 2018.

Télévision du Haut-Richelieu. (2018). *Éric Latour.com* (émission du 5 mars 2018). Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.tvhr9.com/tvhr\\_episode/elc-1814-mar05-18-2/](http://www.tvhr9.com/tvhr_episode/elc-1814-mar05-18-2/)>. Consulté le 4 avril 2018.